

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sprachassistent im europäischen Ausland – Auswirkung auf die Motivation und den Lernerfolg

verfasst von | submitted by

Sabrina Kiesling BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Abstract (eng.).....	2
1. Einleitung	3
2. Theorie	6
2.1 Sprachassistentz.....	7
2.1.1 Kulturelle Vermittlung	8
2.1.2 Sprachvermittlung	12
2.2 DaF im Kontext der Sprachassistentz	13
2.2.1 Die Rolle des:der Sprachassistent:in im Fremdsprachenunterricht.....	13
2.2.2 Methoden des Fremdsprachenunterrichts.....	13
2.2.3 Lernen und Lehren ohne (summative) Beurteilung	20
2.3 Motivation	24
2.3.1 Erwartungs-Wert-Modell	25
2.3.2 Motivationsspektrum nach Ryan und Deci	26
2.3.3 Self-Determination Theory	34
3. Methodik	37
3.1 Forschungsdesign	37
3.1.1 Beschreibung des Forschungsprozesses	37
3.1.2 Gütekriterien.....	39
3.1.3 Ethische Überlegungen	40
3.2 Datenerhebung	41
3.2.1 Sampling.....	41
3.2.2 Fragebogen	42
3.3 Datenaufbereitung	45
3.4 Datenanalyse	45
4. Präsentation der Ergebnisse	48

4.1	Übersicht der Stichprobe	48
4.2	Statistische Methoden	53
4.3	Ergebnisse	53
4.4	Hypothesen – Darstellung der Ergebnisse	57
5.	Diskussion der Ergebnisse	67
5.1	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	67
5.2	Stärken und Schwächen der Studie	77
5.3	Implikationen und Ausblick	78
5.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	80
6.	Conclusio.....	82
	Literaturverzeichnis.....	84
	Abbildungsverzeichnis	93
	Anhang	95

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht den Einsatz von Sprachassistent:innen im europäischen Bildungsbereich, insbesondere im Kontext des Deutschlernens. Ziel der Arbeit ist es, die Auswirkungen von Sprachassistent:innen auf die Lernmotivation und den Lernerfolg von Schüler:innen zu analysieren.

Im Rahmen der Studie wurden zehn Hypothesen getestet, die sich auf verschiedene Dimensionen der Interaktion zwischen Schüler:innen und Sprachassistent:innen beziehen. Die Ergebnisse zeigen, dass Sprachassistent:innen eine positive Wirkung auf die subjektive Wahrnehmung und das emotionale Erleben der Schüler:innen haben, jedoch keine signifikanten Effekte auf den objektiven Lernerfolg, wie etwa Noten, nachgewiesen werden konnten.

Ein zentraler Befund ist, dass Schüler:innen mit hoher Selbstbestimmung eine größere Freude am Deutschlernen empfinden. Dies unterstreicht die Bedeutung von Autonomie und individualisierten Lernumgebungen. Darüber hinaus zeigt die Arbeit, dass Sprachassistent:innen durch ihren kulturellen und sprachlichen Hintergrund eine wertvolle Bereicherung des Unterrichts darstellen, was sich jedoch nicht direkt in messbaren Leistungsverbesserungen niederschlägt.

Die Arbeit liefert wertvolle Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von Sprachlernprogrammen und betont die Notwendigkeit, die Rolle von Sprachassistent:innen differenziert zu betrachten. Die Ergebnisse sind sowohl für Forscher:innen als auch für Pädagog:innen relevant und tragen zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts bei.

Abstract (eng.)

This master's thesis examines the use of language assistants in European education, particularly in the context of learning German. The aim of the thesis is to analyze the effects of language assistants on the learning motivation and learning success of students.

The study tested ten hypotheses relating to different dimensions of interaction between students and language assistants. The results show that language assistants have a positive effect on the subjective perception and emotional experience of students, but no significant effects on objective learning outcomes, such as grades, could be demonstrated.

A key finding is that students with a high level of self-determination enjoy learning German more. This underlines the importance of autonomy and individualized learning environments. Furthermore, the study shows that language assistants are a valuable addition to the classroom due to their cultural and linguistic background, although this is not directly reflected in measurable improvements in performance.

The work provides valuable insights for the further development of language learning programs and emphasizes the need to consider the role of language assistants in a differentiated way. The results are relevant for both researchers and educators and contribute to the further development of language learning programs.

1. Einleitung

Im Zeitalter zunehmender Globalisierung und Mobilität, aber auch der progressiven Politik der Mehrsprachigkeit der EU gewinnt das Erlernen von Fremdsprachen eine immer größere Bedeutung. Deutsch, als eine der meistgesprochenen Sprachen Europas, nimmt in vielen Bildungssystemen eine zentrale Rolle ein. Die Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, eröffnet nicht nur berufliche und akademische Chancen, sondern fördert auch den interkulturellen Austausch und das Verständnis für die deutschsprachige(n) Kultur(en). In diesem Kontext haben sich innovative Sprachlernprogramme etabliert, die gezielt auf den interkulturellen Austausch und authentische Spracherfahrungen setzen. Diese Programme bieten den Lernenden nicht nur die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, sondern auch kulturelle Kompetenzen zu erwerben, die in einer zunehmend vernetzten Welt von Wert sind.

Eine besondere Position in diesen Sprachlernprogrammen nehmen die Sprachassistent:innen ein. Sprachassistent:innen sind in der Regel Menschen, die die zu lehrende Sprache als Erstsprache sprechen, oder hochqualifizierte Sprecher:innen der deutschen Sprache, die im Rahmen von Austausch- oder Förderprogrammen in Schulen im europäischen Ausland tätig sind. Ihre Aufgabe besteht darin, den regulären Deutschunterricht zu ergänzen und den Schüler:innen eine authentische und praxisnahe Spracherfahrung zu bieten. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten, sondern auch um die Förderung des interkulturellen Verständnisses. Durch den direkten Kontakt mit authentischen Sprachnutzer:innen erhalten die Schüler:innen Einblicke in die österreichische Lebensweise, Kultur und Denkweise, was den Sprachlernprozess auf eine tiefere Ebene hebt und die Motivation der Lernenden steigern kann.

Das seit dem Jahr 1953 existierende Fremdsprachenassistentenprogramm wurde im Rahmen eines Kulturabkommens zwischen dem Vereinigten Königreich und Österreich eingeführt (OeAD Bildung, 2023, 0:15). Jährlich sind etwa 400 Fremdsprachenassistent:innen an über 770 Schulen in ganz Österreich tätig, während rund 200 Sprachassistent:innen aus Österreich an Partnerschulen im Ausland eingesetzt werden. Derzeit arbeitet Österreich mit zwölf Ländern zusammen: Belgien, Frankreich, Irland, Italien, Kroatien, Schweiz, Slowenien, Spanien, Ungarn und den Vereinigten Staaten von Amerika (OeAD Bildung, 2023). Durch das Programm werden authentische Begegnungen in einer Fremdsprache geschaffen. Außerdem bringen die Assistent:innen Weltoffenheit, interkulturelles Lernen, sprachliche Vielfalt und gegenseitiges Verständnis an Schulen.

Diese Masterarbeit untersucht die vielfältigen Facetten der Sprachassistentenz im Kontext des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts (DaF) und beleuchtet die Methoden, Motivationsansätze und die besonderen Herausforderungen. Durch eine differenzierte Analyse der Erfahrungen und Ergebnisse von Schüler:innen, die von Sprachassistent:innen unterrichtet werden, soll ein tieferer Einblick in die Wirkungen dieses Programms gewonnen werden. Dabei wird nicht nur untersucht, inwieweit Sprachassistent:innen die sprachlichen Fortschritte der Schüler:innen fördern, sondern auch, welche Rolle sie bei der Steigerung der Motivation, des Engagements und der allgemeinen Einstellung zum Deutschlernen spielen. Darüber hinaus wird analysiert, wie die Anwesenheit von Sprachassistent:innen das Klassenklima und die Dynamik zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflusst. Es wird angenommen, dass Sprachassistent:innen durch ihre einzigartige Position als kulturelle und sprachliche Botschafter:innen eine besondere Wirkung auf die Lernenden haben, die über den reinen Spracherwerb hinausgeht.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich der theoretischen Fundierung des Themas. Zunächst wird das Konzept der Sprachassistentenz in ihrer kulturellen und sprachlichen Vermittlungsfunktion ausführlich analysiert. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Rolle des:der Sprachassistent:in im DaF-Unterricht, der als Brücke zwischen den Lernenden und der Zielsprache fungiert. Die Untersuchung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere in einem Umfeld ohne summative Beurteilung, bildet den nächsten Schwerpunkt der theoretischen Betrachtung.

Die Theorie wird durch einen interdisziplinären Ansatz ergänzt: Die Motivationspsychologie, insbesondere das Motivationsspektrum von Ryan und Deci (2000), das Erwartungs-Wert-Modell (Wigfield und Eccles, 2000) und die Self-Determination Theory (Deci und Ryan (2000)), wird daraufhin in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht diskutiert.

Diese theoretischen Grundlagen bilden die Basis für die empirische Untersuchung, die im methodischen Teil der Arbeit beschrieben wird. Hier werden das Forschungsdesign, die Datenerhebungsmethoden sowie die ethischen Überlegungen und Gütekriterien detailliert dargelegt.

Im Anschluss an die Methodik werden die erhobenen Daten präsentiert und analysiert. Die statistischen Methoden, die zur Auswertung der Daten verwendet werden, sowie die erzielten Ergebnisse, werden ausführlich dargelegt und im Kontext der formulierten Hypothesen interpretiert. Die Diskussion der Ergebnisse, die abschließend erfolgt, beleuchtet sowohl die

Stärken und Schwächen der Studie als auch die Implikationen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Schließlich gibt die Arbeit einen Ausblick auf zukünftige Forschungsansätze und zieht abschließende Schlussfolgerungen.

Diese Arbeit trägt dazu bei, die komplexe Rolle von Sprachassistent:innen im Fremdsprachenunterricht zu beleuchten und die Motivationsfaktoren zu identifizieren, die zum Lernerfolg beitragen. Sie zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis für die Potenziale und Herausforderungen dieses Bildungsansatzes zu entwickeln und damit einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik im DaF-Kontext zu leisten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen nicht nur zum wissenschaftlichen Diskurs beitragen, sondern auch praktische Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Sprachlernprogrammen und den Einsatz von Sprachassistent:innen im europäischen Bildungswesen liefern. Diese Erkenntnisse sind nicht nur für die pädagogische Praxis von Bedeutung, sondern auch für politische Entscheidungsträger:innen, die für die Gestaltung und Förderung solcher Programme verantwortlich sind. Angesichts der zunehmenden Bedeutung interkultureller Kompetenzen und der Notwendigkeit, auf eine globalisierte Arbeitswelt vorzubereiten, können die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse dazu beitragen, die Effektivität von Sprachlernprogrammen zu steigern und somit einen wichtigen Beitrag zur Bildungspolitik in Europa zu leisten.

2. Theorie

Die Sprachenlandschaft in der Europäischen Union ist komplex und vielfältig. Diese Vielfalt ist ein grundlegender Bestandteil der europäischen Kultur und des interkulturellen Dialogs. Die Fähigkeit, in einer anderen Sprache als der eigenen Erstsprache kommunizieren zu können, wird als Schlüsselkompetenz angeführt, die die europäischen Bürger:innen anstreben sollten (Council of the European Union, 2014, S. 2). Im Jahr 2019 empfahl der Rat der Europäischen Union ihren Mitgliedsstaaten, dass sie den Schüler:innen vor Abschluss der Sekundarstufe II ermöglichen sollen, in mindestens einer weiteren europäischen Sprache ein höheres Niveau zu erreichen. Damit soll die Möglichkeit geboten werden, dass sie diese Sprache für gesellschaftliche und berufliche Zwecke verwenden können (Council of the European Union, 2019).

Daher ist der Fremdsprachenunterricht ein vitaler Teil der europäischen Schulbildung. Das Konzept des *Fremdsprachenunterrichts für alle* kam nach dem zweiten Weltkrieg auf. Waren davor Begründungen zum Sprachenlernen, dass man zum Beispiel Weltliteratur in deren Originalsprache lesen konnte und am Diskurs teilnehmen durfte, veränderten sie sich dahingehend, dass nun unter anderem eine breite Schicht quer durch Europa reisen konnte. Der Unterricht verlagerte sich in Richtung ritualisierter Sprechakte, die beim Auslandsaufenthalt nützlich sein könnten, wie das Kaufen von Fahrkarten oder das Fragen nach dem Weg (Bredella, 2010, S. 125).

Im Jahr 2019 besuchten 96,4 % aller Schüler:innen der Sekundarstufe II (ISCED 3: secondary education second stage¹) in der Europäischen Union den Englischunterricht. Im Vergleich dazu wählten 26,4 % Spanisch, 21,8 % Französisch und 20,3 % der Schüler:innen der Sekundarstufe II Deutsch (Eurostat, 2021). Allerdings erreichen nur vier von zehn Lernenden in der Sekundarstufe das Niveau der selbstständigen Sprachverwendung (B2)² in der ersten

¹ Die International Standard Classification of Education (ISCED) ist Teil der International Family of Economic and Social Classifications der Vereinten Nationen, die weltweit vergleichbare Daten sammelt, zusammenstellt und analysiert. ISCED ist eine Referenzklassifikation für die Organisation von Bildungsprogrammen und Qualifikationen nach Bildungsniveaus und -bereichen (UNESCO Institute for Statistics 2012, S. 6). Folgende ISCED-Klassifizierungen sind mit den nachstehenden Bezeichnungen kohärent: ISCED 0: Vorschulbildung, ISCED 1: Primarbereich, ISCED 2: Sekundarbereich I, ISCED 3: Sekundarbereich II, ISCED 4: Postsekundäre, nicht tertiäre Bildungsgänge, ISCED 5: Kurzstudiengänge, ISCED 6: Bachelor bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, ISCED 7: Master-Studiengang bzw. gleichwertiger Studiengang (European Education and Culture Executive Agency, 2021, S. 11-12).

² Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, bzw. Common European Framework of References for Languages CEFR) beschreibt Kompetenzniveaus, die es ermöglichen, den Fortschritt von Lernenden in jeder Lernphase zu messen (Council of Europe 2001, S. 1).

Fremdsprache. Nur ein Viertel erreicht dieses Level in der zweiten Fremdsprache (Council of the European Union, 2019).

Die Europäische Union hat sich gemeinsam mit ihren Mitgliedstaaten das Ziel gesetzt, dass alle Bürger:innen zumindest zwei Fremdsprachen erlernen und bereits von Kind an Fremdsprachenunterricht in Anspruch nehmen können. Zusätzlich zu den Maßnahmen, die es an Schulen gibt, wie die Vergabe des Europäischen Sprachensiegels³ an Projekte zur Förderung innovativer Lehrmethoden im Sprachunterricht, bietet die EU das Erasmus+-Programm jungen Menschen an. Dabei handelt es sich um eine Möglichkeit, Sprachkenntnisse im Ausland zu erlangen oder zu verfeinern (Europäische Union, o. D.). Erasmus+ unterstützt Schulen und schulische Institutionen dabei, ihren Schüler:innen einen EU-Auslandsaufenthalt zu ermöglichen. Die Jugendlichen können sowohl einzeln als auch in der Gruppe, bestehend aus mindestens zwei Schüler:innen, an Programmen teilnehmen (OeAD - nationale Agentur für Erasmus+, o. D.).

Schüler:innen können nicht nur davon profitieren, dass sie selbst ins Ausland gehen, sondern auch von Sprachassistent:innen im eigenen Klassenzimmer, die ebenso von Erasmus+ gefördert werden. Das Sprachassistentenprogramm, das in einem zentralen Teil dieser Masterarbeit behandelt wird, soll im nächsten Unterkapitel näher beleuchtet werden.

2.1 Sprachassistentenz

Das Sprachassistentenprogramm ist Teil der von Erasmus+ geförderten Praktika, bei dem Studierende und Graduierte an einer Schule im europäischen Ausland Deutsch unterrichten (Universität Wien, o. D.). Eine Voraussetzung, um am Programm teilnehmen zu können, ist es, Deutsch als Erstsprache zu sprechen oder Deutsch auf C2-Niveau zu beherrschen. Außerdem muss man die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder einen Bezug zum Land (was genau darunter verstanden wird, wird nicht näher erläutert) haben. Beim Alter gibt es ebenso eine Einschränkung, da nur Personen bis maximal zum 35. Lebensjahr am Programm teilnehmen dürfen (OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung, o. D.). Die angebotenen Länder für einen Sprachassistentenaufenthalt können jährlich voneinander abweichen. Waren es im Jahr 2013 Belgien, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Kroatien, Niederlande, Russland, Schweiz und Spanien (Bundesministerium für Unterricht,

³ „Seit 1998 zeichnet die Europäische Kommission Initiativen im Bereich des lebenslangen Sprachenlehrens und -lernens mit dem Europäischen Sprachensiegel aus. Damit werden Best Practice-Modelle einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ), o.D.)

Kunst und Kultur, 2013, S. 2), so wurden die Niederlande für das Schuljahr 2020/2021 nicht angeboten, dafür gab es eine Stelle in Ungarn (OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung, 2021).

Für die Sprachassistent:innen selbst bieten sich durch ihren Aufenthalt einige Vorteile. Fremdsprachenassistent:innen können sich mit einer anderen Kultur vertraut machen und die fremdsprachlichen Fähigkeiten der im eingesetzten Gastland verwendeten Sprache sowie die pädagogischen Kenntnisse verbessern. Gleichzeitig können den Schüler:innen die eigene österreichische Kultur und eine authentische deutsche Sprache nähergebracht werden (France Éducation International, o. D.; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2021, S. 5; Movetia – Mobilität und Austausch, 2018). Sprachassistent:innen werden in Primar- sowie in Sekundarschulen eingesetzt.

Neben dem Sprachassistentenaufenthalt bieten der Österreichische Austauschdienst und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung weitere Mobilitätsprogramme. So können bereits ausgebildete Lehrkräfte an Österreichischen Auslandsschulen, an Europäischen Schulen oder an anderen Auslandsschulen unterrichten, oder auch einen ein- bis zweiwöchigen Praxisaufenthalt in bilingualen Schulen, an Kooperationsschulen, an Schulen in Frankreich, Spanien oder an den bereits genannten Österreichischen Auslandsschulen absolvieren. Eine weitere Möglichkeit, im Ausland pädagogisch tätig zu sein, ist die Teilnahme an Projekten zur nachhaltigen Unterstützung von Bildungsreformen in Ost- und Südeuropa (OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung, o. D.). Das Sprachassistentenprogramm ist die einzige angebotene Tätigkeit, die kein abgeschlossenes Studium voraussetzt.

Sprachassistent:innen müssen sowohl das sprachliche als auch das kulturelle Wissen des Landes gut kennen, aus dem sie stammen. Sie dienen als Mediatoren zwischen den Lernenden und denjenigen, die Teil der zu lernenden Sprache und Kultur sind (Maijala, 2020, S. 133).

2.1.1 Kulturelle Vermittlung

Wie in Kapitel 2.1 *Sprachassistentenz* bereits erwähnt, zählt es zu den Aufgaben von Sprachassistent:innen, den Schüler:innen die eigene (österreichische) Kultur näherzubringen. Kultur ist in der Praxis des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts allgegenwärtig, so steht ihre Vermittlung in den Curricula festgeschrieben und in den Lehrwerken ist sie ein fester Bestandteil (Zabel & Simon, 2022). Allerdings steht die kulturelle Vermittlung im DaF-Unterricht vor dem Problem, dass auf keinen kohärenten Kulturbegriff zurückgegriffen werden kann (Gehrmann, 2017, S. 83), da Multidimensionalität die Debatte um eine Definition

charakterisiert (Voigt, 2013, S. 108). Aufgrund dieser Vielfalt soll in diesem Kapitel nur auf zwei verschiedene Gliederungen eingegangen werden, zuerst auf die Kulturbegriffe nach Gehrman (2017), später auf Hoppe und Heinze (2015). Beide Theorien sollen mit dem DaF-Unterricht in Verbindung gebracht werden.

Der Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht müsse folgende Funktionen erfüllen:

Er muss einerseits in der Begegnung mit der fremdsprachlichen Kultur interkulturelles Lernen ermöglichen und er muss andererseits für den Fremdsprachenunterricht operationalisierbar sein, d. h. dass die unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie die kognitive und affektive Entwicklung der Lerngruppen, ihr Sprachniveau, die Vereinbarung von sprachlichem und interkulturellem Lernen und das jeweils zur Verfügung stehende knappe Zeitbudget mit in eine am Fremdsprachenunterricht ausgerichtete Beschreibung des Kulturbegriffs einfließen muss. (Gehrman, 2017, S. 83)

Das bedeutet, dass die kulturelle Vermittlung im Deutschunterricht nicht nur interkulturelles Lernen ermöglichen muss, sondern die Auseinandersetzungen mit der Kultur / mit den Kulturen auch so ausgelegt sein müssen, dass sie im Fremdsprachenunterricht ausreichend und zufriedenstellend, im Rahmen der unterrichtspraktischen Grenzen und Möglichkeiten, behandelt werden können.

Gehrman (2017, S. 83) charakterisiert drei Begriffe: den kohärenten, den transkulturellen und den kohäsiven Kulturbegriff. Unterschieden werden diese Definitionen dadurch, dass ihnen im DaF-Unterricht ein anderer Fokus zukommt. Es wird dann mit einer kohäsiven Verständigung gearbeitet, wenn Landesgrenzen mit Kulturgrenzen gleichgestellt werden. Das bedeutet, dass ein:e österreichische:r Sprachassistent:in eine autochthone österreichische Kultur unterrichtet und vermutlich nicht auf die kulturelle Vielfalt eingehen würde. Wird hingegen mit einem transkulturellen Begriff gearbeitet, werden Staatsgrenzen, beziehungsweise ein klar abgrenzbarer nationaler Bereich, obsolet, da sie abgelehnt werden (Gehrman, 2017, S. 83-84). Da die:der Sprachassistent:in als Entsandte:r des eigenen Landes gilt, wirkt die Definition des transkulturellen Kulturbegriffs unpassend. Allerdings ist es möglich, die variierenden Kulturen des Landes zu besprechen. Aus diesem Grund wird auf eine Theorie nach Hoppe und Heinze (2015) näher eingegangen.

Alltagssprachlich lassen sich einige Definitionen von Kultur unterscheiden, so Hoppe und Heinze (2015, S. 2). Sie differenzieren unter anderem die Kultur als Hochkultur der Künste, die Kultur als Lebensstil (jemand der Kultur besitzt, gilt als etwas Höheres und Besseres), Kultur als unterscheidende Lebensformen in Gemeinschaften, Kultur als Naturphänomen (zum Beispiel in der Landwirtschaft) und Kultur als geistige und künstlerische Lebensäußerungen.

Würde ein:e Sprachassistent:in ein Kulturbeispiel aus der Landwirtschaft vermitteln wollen, kann unter anderem gezeigt werden, wie die Weinlese in Österreich durchgeführt wird oder dass Milchkühe unter anderem in den Bergen, auf Almen, gehalten werden. Diese Definitionen unterscheiden sich stark von den zuvor genannten (Gehrmann, 2017) und weisen ein weitaus breiteres Spektrum an Möglichkeiten auf. Höchstwahrscheinlich lassen sich einige Formen eher leichter, andere schwieriger in den DaF-Unterricht integrieren.

Bei einer im Jahr 1991 in Deutschland durchgeführten Studie konnte ermittelt werden, dass die deutsche Bevölkerung ein sehr traditionelles Kulturverständnis aufweist. Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, dass sie Kunst, Sprache, Tradition, Tischsitten und Erziehung mit Kultur assoziierten (Institut für Demoskopie Allensbach, 1991 nach Hoppe & Heinze, 2015, S. 3). Oft wird auch davon ausgegangen, dass Kultur ein sichtbares Produkt ist, wie ein Gemälde oder eine Theateraufführung (Hoppe & Heinze, 2015, S. 13). Für den DaF-Unterricht könnte das bedeuten, dass Gemälde österreichischer Künstler:innen oder Lieder im österreichischen Dialekt gezeigt werden, um einen Teil der eigenen Kultur zu vermitteln.

Nach einer wissenschaftlichen Auslegung, angelehnt an Posner (1991) und Holzmüller (1995, nach Hoppe & Heinze, 2015, S. 14), kann sich Kultur in verschiedenen Arten manifestieren, nämlich als materiale, mentale und soziale Kultur.

materiale Kultur	mentale Kultur	soziale Kultur
sie manifestiert sich in...		
Artefakte	Mentefakte	Soziefakte
Beobachtbare Phänomene	Nicht beobachtbare Gründe	Beobachtbare Akte
dabei entstehen...		
<i>Gegenstände</i> ästhetischer (z. B. Gemälde) und instrumenteller Art (z. B. Werkzeuge) sowie <i>Texte</i> ästhetischer (z. B. Belletristik) und instrumenteller Art (z. B. Sachbücher)	<i>Kodes</i> (z. B. Meinungen, Werte und Normen), die ein gesellschaftliches Zusammenleben ermöglichen oder erleichtern	<i>Institutionen</i> (z. B. Bildungseinrichtungen und Parlamente), die Verhaltensweisen und Handlungen einüben, steuern und realisieren

Tabelle 1: Manifestationen von Kultur (Hoppe & Heinze, 2015, S. 14, zitiert nach Posner (1991) und Holzmüller (1995), veränderte Wiedergabe.

Sprachassistent:innen müssen sich bewusst machen, was und wie sie etwas kulturell vermitteln wollen. Diese verschiedenen Auslegungen können für den DaF-Unterricht bedeuten, dass dem Teil der Unterrichtsplanung, der sich mit der kulturellen Vermittlung beschäftigt, unterschiedliche Ausgangslagen zugrunde liegen. Wie zuvor erwähnt, kann zwischen materialer, mentaler und sozialer Kultur differenziert werden.

Soll die materiale Kultur unterrichtet werden, könnte unter anderem mit populären österreichischen Liedern gearbeitet werden oder mit Broschüren aus Museen und touristischen Attraktionen (BMBWF, 2021, S. 11).

Um den Schüler:innen die mentale Kultur zu zeigen, könnte – weiterhin angelehnt an die Tabelle nach Hoppe und Heinze (2017, S. 14) – in der Adventzeit über Weihnachten in Österreich gesprochen werden, unter Berücksichtigung, dass nicht alle Menschen im Land dieselben Feste feiern und dass die Differenzen, aber auch Similaritäten, zwischen Unterrichtsland und Herkunftsland beleuchtet werden. Die mentale Kultur, oder viel mehr die Differenz der eigenen und der anderen Kultur, kann sich allerdings auch im regulären Unterrichtsgeschehen bemerkbar machen. Sprachassistent:innen könnten von den Schüler:innen Verhaltensweisen verlangen, die im Zielland nicht üblich sind, zum Beispiel ist es in Österreich üblich, sich vom Sessel zu erheben, wenn eine Lehrperson den Raum betritt – dies könnte nicht überall der Fall sein. Das heißt, dass Sprachassistent:innen die Fähigkeit beherrschen oder erlernen müssen, die eigenen kulturell geprägten Werte infrage zu stellen und diese den in einer anderen Kultur lebenden Lernenden zu erklären (Eisl, 2006, S. 309). Außerdem ist es möglich, dass der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden formaler oder zwangloser ist. Ebenfalls kann es vorkommen, dass es Unterschiede in den pädagogischen Grundsätzen gibt und in einer anderen Kultur eher Frontalunterricht oder Gruppenarbeiten bevorzugt werden (BMBWF, 2021, S. 27).

Was in einer Bildungsinstitution unterrichtet wird, kann zum sozialen Kulturbegriff gezählt werden. Für das Vermitteln der sozialen Kultur könnten österreichische Stundenpläne herangezogen werden und mit denjenigen der Schüler:innen verglichen werden. Dabei kann ein Fokus auf die Unterschiede zwischen den Fächern gelegt werden. Auch das Bildungssystem an sich kann besprochen werden und die verschiedenen Arten der Schulen, die in Österreich besucht werden können. Überdies könnte das politische System behandelt werden und mit den Schüler:innen kann unter anderem besprochen werden, welche Rechte/Pflichten sie haben und auch, dass in Österreich bereits ab dem 16. Lebensjahr gewählt werden darf.

Um Kultur gut vermitteln zu können, müssen die Lehrenden ein umfangreiches Wissen über das Zielland aufweisen und bereits persönliche Erfahrungen gesammelt haben, so Maijala (2020). Beim *culture learning* geht es nicht rein darum, Informationen weiterzugeben, sondern die Kultur zu verstehen und mit Aspekten dieser zu interagieren. Da Sprachassistent:innen aus dem Zielland kommen und die Kultur sehr gut kennen, scheinen sie perfekt geeignet für diese Art des Unterrichts. Zu passenden Methoden für den Kulturunterricht zählen unter anderem:

[C]ulture discovery (searching information about the target culture), culture quizzes, [...] dialogues (role plays), group discussion, [...] making the language and culture connection (explaining the connotative aspects of vocabulary), media unit (use of films or other visual devices), problem solving practice, readings (use of background information from articles, newspapers or other written sources), and simulations. (Maijala, 2020, S. 135)

Die Sprachassistent:innen sind jedoch nicht nur für die kulturelle, sondern auch für die sprachliche Vermittlung im Unterricht verantwortlich, was im folgenden Unterkapitel näher erläutert wird.

2.1.2 Sprachvermittlung

In ihrer Funktion als Native Speaker:innen haben Sprachassistent:innen die Aufgabe, die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler:innen zu verbessern (France Éducation International, o. D.). Sprachassistent:innen sollen jedoch nicht als Übersetzer:innen fungieren und sollen auch keine grammatikalischen Phänomene, die für die Lernenden neu sind, erarbeiten (BMBWF, 2021, S. 30).

Peter Giacomuzzi (1995) kritisiert den Einsatz der, wie er es nennt, Muttersprachler:innen (er beanstandet die Verwendung dieses Begriffs im Laufe seiner Ausführungen), da er nicht der Ansicht ist, dass es Ziel des DaF-Unterrichts sei, dialektal gefärbten Deutschunterricht zu lehren. Außerdem sieht er ein Problem mit der Verwendung von Native Speaker:innen, da dadurch Hierarchien aufgezeigt werden könnten: Spricht der:die Sprachassistent:in das korrekte, bessere Deutsch, während die Lehrperson eine mindere Version beherrscht? Sprachassistent:innen, so Giacomuzzi (1995), haben jedoch einen großen Vorteil, nämlich ihr Sprachgefühl in der Zielsprache. Dieses Sprachgefühl dürfe jedoch nicht mit der Sprachbeherrschung gleichgesetzt werden, da auch Wissen über zum Beispiel Grammatik unerlässlich sei, um guten Unterricht anzubieten. Trotzdem wiegen sich Sprachassistent:innen in einer sprachlichen Sicherheit und können schnell Probleme lösen – vorausgesetzt, sie beherrschen die Landessprache, in der sie eingesetzt werden so weit, dass sie sich verständlich mit den Lernenden austauschen können (Giacomuzzi, 1995).

Die Bildungsstandards des DaF-Unterrichts nehmen Bezug auf den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen – dieser zeigt zwar weitfassende Bildungsziele auf, fokussiert sich dabei aber zur Gänze auf linguistisch definierte Kategorien, so Lothar Bredella (2010). Dabei werden kulturelle Aspekte, wie Literatur oder Landeskunde, außer Acht gelassen, obwohl sie im Unterricht von Relevanz wären (Bredella, 2010, S. 125).

Mögliche Methoden, die im DaF-Unterricht von Sprachassistent:innen genutzt werden können, werden im Unterkapitel 2.2.2 *Methoden des Fremdsprachenunterrichts* näher beleuchtet.

2.2 DaF im Kontext der Sprachassistentenz

Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit der Rolle des:der Sprachassistent:in im DaF-Unterricht und der Frage, welche Methoden zur Fremdsprachenaneignung geeignet sind und welche Chancen ein Lernen ohne Beurteilung ermöglicht.

2.2.1 Die Rolle des:der Sprachassistent:in im Fremdsprachenunterricht

Sprachassistent:innen verleihen dem Lernprozess eine spielerische Dimension, was eine Vielzahl an positiven Aspekten mit sich bringt. Das Spielen steigert die Lernbereitschaft der Schüler:innen und steigert infolge die Lernaktivität. Überdies werden positive Emotionen ausgelöst, was nach Lewicka und Lewicki (2014, S. 174) das episodische Gedächtnis aktiviert und dadurch den Schüler:innen ermöglicht, bereits Gelerntes leichter abzurufen (Targonska, 2013, S. 305).

Aufgabe der Native Speaker:innen ist, die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler:innen zu verbessern. Dabei wirken sie unterstützend zu der bereits eingesetzten Lehrperson, entweder im gesamten Klassenverband oder in Kleingruppen (France Éducation International, o. D.). Dadurch, dass Sprachassistent:innen weder Tests bewerten noch Hausübungen korrigieren dürfen (BMBWF, 2021, S. 30), haben sie eine besondere Stellung in der Klasse inne. Sie können – fern von Leistungsdruck – die Schüler:innen zum Sprechen animieren und sie in ihren Fähigkeiten ermutigen und motivieren, was viele Vorteile für die Lernenden bringt (France Éducation International, o. D.). Das Kapitel 2.2.3 *Lernen ohne Beurteilung* befasst sich näher mit dieser Thematik.

2.2.2 Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Es kann eine Herausforderung sein, die Aufmerksamkeit, Motivation und Partizipation der Schüler:innen während der Unterrichtsstunde aufrechtzuerhalten. Dabei gilt, so Wang und Tahir (2020, S. 1): Je mehr Schüler:innen in einer Klasse sind, umso größer ist diese

Herausforderung. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Lernende, die aktiv am Unterricht teilnehmen, mehr lernen als Schüler:innen, die nur passiv beteiligt sind (Butler, 1992). Dieses Kapitel stellt ausgewählte Methoden eines interaktiven und abwechslungsreichen Fremdsprachenunterrichts vor, hat aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Spiele

Im Fremdsprachenunterricht eignen sich viele spielerische Methoden, um Lernenden den Unterrichtsstoff zu vermitteln.

Im Kindesalter ist das Spielen ein natürlicher Teil des Erlebens (Von Brand, 2021, S. 4). Es scheint eine unkomplizierte Tätigkeit zu sein, die sowohl Menschen als auch Tiere ohne jegliche Vorbedingungen ausführen können, so Klager (2016, S. 22). Das kindliche Spielen fördert verschiedene Kompetenzen, wie zum Beispiel die Vorstellungsbildung oder das Regelverständnis (Von Brand, 2021, S. 4).

Das Potenzial des Spielens im Unterricht kann entweder von der Methodik abhängig sein, aber auch vom Lerngegenstand selbst, so von Brand (2021, S. 5). Spiele können unabhängig vom fachlichen Lernen aufgebaut werden, bekommen aber durch ihre Inhalte den gewünschten Lerneffekt als Nebenprodukt. Das bedeutet demnach, dass dieselben Spiele für verschiedene Stoffgebiete verwendet werden können. Wichtig dabei sei die positive Konnotation und Assoziation mit dem Spielbegriff. Erfahrungen wie Vergnügen und Leidenschaft sollen im spielerischen Prozess in den Vordergrund gerückt werden, während der Wettbewerbs- und Konkurrenzgedanke zwar auch Teil des Spielens sein dürfen, jedoch nicht an erster Stelle stehen sollen, da es sich hierbei um extrinsische Kräfte handelt, die minimiert werden sollen (S. 5).

Um das Spiel von anderen Tätigkeiten im Unterricht abzugrenzen, schlägt Klager (2016, S. 53) einige Eigenschaften vor, die das Spiel definieren sollen.

Spiel lässt sich [...] als (zweck-)freie, aber zielgerichtete und spannungsvolle Handlung beschreiben, die durch Regeln bestimmt wird und explizit oder implizit diffus von einer anderen Wirklichkeit getrennt wird. (Klager, 2016, S. 53)

Die Spielregeln zählen zu den wichtigsten Eigenschaften von Spiel, da diese ohne Regeln auch gar nicht erst denkbar wären und diese eine diffuse, also unklare Abgrenzung zur Realität definieren. Auch das Spielziel wird durch das Regelwerk verdeutlicht und erst durch die Tatsache, dass ein Spiel glücken und misslingen kann, wird Spannung bei den Spielenden aufgebaut. Spiele an sich haben kein über sich selbst hinausgehendes Ziel, was aber nicht

bedeutet, dass sie keine Wirkung bei den Spielenden erzeugen. Die Teilnahme an Spielen ist freiwillig und Spielende dürfen jederzeit aufhören, ohne dass ihnen Konsequenzen drohen (Klager, 2016, S. 53).

Nachdem eine Abgrenzung nach außen gefunden wurde, soll auch eine innere Klassifikation vorgestellt werden. Die Bandbreite des Spielens ist enorm groß, eine Klassifikation nach Caillois (1958) erscheint nachvollziehbar. Der Soziologe benennt vier Bereiche des Spielens, beziehungsweise vier Prinzipien, die dem Spielen zugrunde liegen: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* und *Ilinx* (Caillois, 1958, S. 27). Unter *Agôn* (lat. Wettkampf) werden alle Spiele verstanden, die ein Wettstreitgefühl auslösen, wie Fußball oder Schach. Dabei geht es darum, dass während des Spiels gewisse Anforderungen erfüllt sein müssen, wie anhaltende Aufmerksamkeit, angemessenes Training, Eifer und der Wunsch zu gewinnen. Das Spiel ermöglicht den Spielenden unter einem bestimmten und auch fairen Regelwerk gegeneinander anzutreten und eine:n Gewinner:in hervorzurufen, dessen Überlegenheit unbestritten ist (Caillois, 1958, S. 32). *Alea* (lat. Würfel) schließt alle Spiele mit ein, dessen Resultat von Zufall abhängig ist, wie es bei Glücksspielen der Fall ist. Die Spielenden sind dabei völlig passiv und müssen keine Ressourcen wie Stärke, Fähigkeiten oder Intelligenz einsetzen. Diese Art von Spielen offenbaren die Gunst des Schicksals (Caillois, 1958, S. 35). Spielen, das unter die Kategorie *Mimicry* gezählt wird, kann als Nachahmung verstanden werden. Bereits Kleinkinder ahmen Erwachsene nach; sie kochen in ihren Spielzeugküchen oder spielen mit einer Waffe in der Hand Polizist:in. Sie machen Flugzeuge nach, indem sie ihre Arme auf die Seite geben und laute, brummende Geräusche von sich geben. *Mimicry* ist also etwas komplett Natürliches im kindlichen Erleben. Gewiss ist diese Art des Spielens nicht nur auf Kinder reduziert, schließlich gehören auch Theateraufführungen, Travestie oder andere dramatische Interpretationen zu dieser Kategorie. Die Freude liegt in jedem Alter darin, als etwas anderes als man selbst wahrgenommen zu werden (Caillois, 1958, S. 41-42). Die letzte Art des Spielens, *Ilinx*, beinhaltet all jene, die versuchen, die Stabilität der Wahrnehmung für einen Moment zu zerstören und ein Gefühl der wollüstigen Panik in sich selbst zu erzeugen. Dazu zählt unter anderem das Gehen auf einem Drahtseil oder auch das Fahren mit jeglichen Fahrgeschäften auf einem Vergnügungspark, die besonders schnell sind oder den Sog der Gravitation aussetzen (Caillois, 1958, S. 47).

Wenn es um diverse Spielformen im Deutschunterricht geht, können Simulations-, Rollen-, Darstellende Spiele, Sprach- und Rätselspiele unterschieden werden, die sich durchaus auch

überschneiden können. Weitere Formen, die didaktisch wertvoll sind, sind Computer- und Lernspiele (Von Brand, 2021, S. 7).

In weiterer Folge soll eine spielerische Methode für den DaF-Unterricht vorgestellt werden. Ein passendes Spiel ist der *Heiße Stuhl*. Ein:e Schüler:in sitzt vor der Klasse, muss eine Rolle einnehmen und stellt sich den Fragen der Gruppe (Stahl, 2015). Grundsätzlich kann diese Methode in allen Fächern in einer abgewandelten Form angewandt werden. Wichtig ist nur, dass ein Thema gewählt wird (Koppatz, 2015) und der Vorgang sowie die Regeln gut erklärt werden. Eine Art dieses Spiels, um das Vokabular zu trainieren, funktioniert wie folgt: Ein:e Schüler:in überlegt sich, welche bekannte Rolle sie einnehmen möchte. Dabei ist es egal, aus welcher Sparte diese Person stammt, nur sollte sie so bekannt sein, dass sie von allen Ratenden erkannt werden kann. Die Mitschüler:innen stellen nun Fragen, wie *Bist du eine Frau?* oder *Bist du ein Sänger (eine Sängerin)?* Der:Die Schüler:in am heißen Stuhl darf nur mit *Ja* oder *Nein* antworten. Das Ziel des Spiels ist dann erreicht, wenn die Rolle erraten wurde.

PC-gestützte Spiele

Heutzutage wird das Potential von Technologie im Fremdsprachenunterricht nicht mehr angezweifelt, so Lai und Gu (2011, S. 317). Positive Auswirkungen konnten in den verschiedenen Aspekten des Sprachenlernens beobachtet werden, wie die Verbesserung des Vokabulars, der Textproduktion, des Leseverständnis, der Grammatik und der Sprachfähigkeit (Ebadi et al., 2021, S. 1).

All jene Spielformate, denen die Digitalisierung zugrunde liegt, können zu den Computer- oder PC-gestützten Spielen gezählt werden (Von Brand, 2021, S. 10). Im Grunde kann alles, das Videospiele und Bildung kombiniert und miteinander vermischt, als spielbasiertes Lernen betrachtet werden (Tsai & Fan, 2013, S. 115). So gibt es einerseits narrative Computerspiele, die unter anderem das literarische Lernen unterstützen können, andererseits auch digitale Lernspiele, die den Schüler:innen unmittelbar einen Rückschluss auf ihre Lernfortschritte, aber auch ihre Lerndefizite erlauben (Von Brand, 2021, S. 10).

Ein beliebtes kostenloses Online-Tool ist *Kahoot*, das sich für alle Lernenden der Sekundarstufe eignet, die ein Gerät mit Internetzugang besitzen. Lehrende können ein Quiz erstellen, die Schüler:innen treten infolge gegeneinander an und messen ihr Wissen (Iona, 2017, S. 84). Das Konzept gleicht einer Game-Show im Fernsehen, bei der die Lehrperson zur:zum Moderator:in und die Schüler:innen zu den Kandidat:innen werden. Dieses Tool wird am häufigsten bei der

Revision von bereits erlernten Inhalten verwendet. Allerdings ist es auch möglich, neue Themen zu eröffnen und sogenannte *blind kahoots* durchzuführen (Wang & Tahir, 2020, S. 19). Die folgende Abbildung zeigt eine Aufnahme des an die Wand oder Leinwand projizierten Bildschirms des Lehrer:innen-PCs bei der Abhaltung des Quiz:



Abbildung 1: Kahoot Tafelbild, erstellt von Kiesling, Sabrina 2019.

Zuerst wird die Frage oder Aufgabe an der Leinwand (= Projektion des Lehrer:innen-PCs) gezeigt, dann der Bildschirm, den man in Abbildung 1 sehen kann. Zusätzlich zur Frage kann auch ein Bild oder Foto gezeigt werden. Würde man das Vokabular von Schüler:innen abfragen wollen, so könnte man ein Foto eines Flugzeugs einblenden. Nachdem alle Lernenden ihren Tipp auf ihren mobilen Endgeräten abgegeben haben, erscheint eine Bestenliste, auf der der Zwischenstand eingeblendet wird. Die Summe der Punkte ergibt sich daraus, ob die Antwort richtig war und wie schnell die Frage beantwortet wurde (Wang & Tahir, 2020, S. 18). Zu den Vorteilen der Verwendung von Kahoot zählt, dass man die Begeisterung der Lernenden im Unterricht steigern, Wissenslücken finden und als Lernmöglichkeit darbieten kann (Wang & Tahir, 2020, S. 19). Auch die Leistungsfeststellung wird dadurch angenehmer gestaltet. Aus diesem Grund kann Schüler:innen mit Prüfungsängsten geholfen werden, das akademische Selbstbewusstsein zu stärken (Johns, 2015, S. 90). Da Kahoot am Ende einer Runde die fünf besten Spieler:innen zeigt, kann es allerdings auch eine negative Auswirkung auf das Selbstvertrauen die:derjenigen Schüler:innen haben, die nicht gut genug für die Bestenliste sind (Ebadi et al., 2021, S. 9). Kahoot vergibt mehr Punkte an die Spielenden, die schneller richtig antworten. Sowohl das hohe Tempo, in dem gespielt wird, als auch der Wettbewerbscharakter,

ist für einige Schüler:innen motivierend, bei anderen erzeugen diese Aspekte jedoch negative Emotionen. In Anbetracht dessen ist eher das Gewinnen der Hauptmotivator dieses Spiels und nicht die Beherrschung des Wissens und der Entwicklung eigener Kompetenzen (Ebadi et al., 2021, S. 9).

Lieder

Neben spielerischen Methoden eignet sich auch der Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht. Lieder zählen als authentisches Material, durch das Landeskunde sehr gut vermittelt werden kann. Musik an sich bereitet vielen Schüler:innen Freude und Spaß. Aus diesem Grund eignet sie sich besonders gut, thematisch gebundene Unterrichtseinheiten zu bereichern (Goethe-Institut, 2022). Nicht nur die Motivation der Schüler:innen kann dadurch gesteigert, sondern auch viele Unterrichtsziele können erreicht werden. Bei der Verwendung von Songtexten im DaF-Unterricht können all vier Fertigkeiten geschult werden: Lesen, Schreiben, Sprechen und das Hörverstehen (Goethe-Institut, 2022).

Degrave (2019, S. 413) zeigt zwei Zugänge zum Lernen mit Liedern auf: Um die Grammatik zu trainieren, kann der *Contemporary Music Approach*⁴ nach Anton (1990) angewandt werden, will man hingegen die Aussprache und die Betonung von Wörtern üben, eignet sich der *Melodic Approach* nach Mora (2000). Der *Contemporary Music Approach* folgt folgender Reihenfolge:

1. Einführung in das Lied (bzw. die neue Grammatik wird zuerst kurz besprochen)
2. Das Lied entweder zu Hause oder im Klassenzimmer einmal hören
3. Im Klassenzimmer (ein zweites Mal) anhören
4. Den Schüler:innen einzelne Stellen mitschreiben lassen
5. An der Tafel die Textstellen sammeln
6. Lied analysieren
7. Lied dreimal abspielen, Schüler:innen sollen mitsingen
8. Hausaufgaben zum Lied

Bei diesem Zugang handelt es sich um ein bereits gut durchdachtes Modell, um die Schüler:innen an neue Lerninhalte heranzuführen. Anton (1990, S. 1166) vergleicht seine

⁴ Der *Contemporary Music Approach* spezialisiert sich auf Spanisch als Fremdsprache, es können aber alle Lieder verwendet werden, die zu den gewissen Themengebieten, wie Präsens oder Interrogativpronomen, passen (Anton, 1990, S. 1168).

Methode mit dem Hören und Erlernen von Kinderliedern, an die man sich sein Leben lang erinnert. Musik kann im Unterricht als effektive Gedächtnishilfe genutzt werden.

Zusätzlich zur Grammatik können Schüler:innen ihre Aussprache durch das Singen verbessern, so Mora (2000, S. 151). Dadurch, dass Lieder leicht zu merken sind, können sich Lernende auch gut an lexikalische Muster erinnern. Mora (2000) gibt das Beispiel des Liedes *It never rains in Southern California* von Albert Hammond, durch das die Stellung der Adverbien im Englisch als Fremdsprache-Unterricht eingeübt werden kann. Die Autorin erläutert, dass die verbale Praxis in Verbindung mit Musik einprägsamer sei, Schüler:innen die Angst vorm Sprechen nehmen würde und dass durch das Einprägen in Verbindung mit Musik die neuen Inhalte in das Langzeitgedächtnis übergehen könnten. Der *Melodic Approach* zeigt sich als gute Alternative, um den Schüler:innen die Klänge, Rhythmen, Pausen und Intonationen der Zielsprache zu zeigen (Mora, 2000, S. 152).

Die Verwendung von Musik im Unterricht zeigt noch weitere Möglichkeiten auf, da auch Themen wie die österreichische (Musik-)Kultur angesprochen werden können. (Zur Begriffsklärung des Wortes Kultur befinden sich Ausführungen im Unterkapitel 2.1.1 *Kulturelle Vermittlung*.) Auch einfache Geschichten können durch Lieder erzählt werden (Esa, 2008, S. 1). Lieder sprechen sowohl implizit als auch explizit politische, sozialkritische oder emotionale Probleme an (Esa, 2008, S. 3).

Videos

In den meisten Fällen sind Sprachassistent:innen näher an der Lebensrealität der jugendlichen Schüler:innen als deren Lehrer:innen. Ein wichtiges Tool zum Sprachenlernen, da es auch zur jugendlichen Welt dazugehört, ist YouTube.

In einer Studie, die im Kontext Englisch als Fremdsprache durchgeführt wurde (Nistorescu, 2011, S. 133), wurden die Auswirkungen von YouTube-Videos im Unterricht erforscht. Das Anschauen der Videos steigere nicht nur die Motivation, sondern zeige noch mehr Vorteile. Die Bereitschaft der Schüler:innen über das Gesehene zu sprechen und Fragen zum Hörverständnis zu beantworten, zeigt, dass dieser Methodenansatz über die Verbesserung der Hörfähigkeit hinausgeht (Nistorescu, 2011, S. 133). Außerdem hat der Einsatz von YouTube-Videos im Fremdsprachenunterricht einen Einfluss auf die Schreibfähigkeit der Schüler:innen (Styati, 2016, S. 315). Der Einsatz von YouTube-Videos im Fremdsprachenunterricht motiviere die Schüler:innen nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch außerhalb, die Sprache

zu lernen. Im Unterricht schätzen Lernende, den Personen im Video zuhören zu können und so an den eigenen Sprachkenntnissen zu arbeiten (Fernandez-Carballo, 2021, S. 152).

Der größte Vorteil von Videoplattformen wie YouTube ist, dass das alltägliche Deutsch authentisch, von *realen* Menschen, gesprochen wird. Schüler:innen können sich dadurch mit einer greifbaren Welt verbunden fühlen, anders als mit vorgefertigten Videos, die extra für den Fremdsprachenunterricht erstellt wurden. YouTube-Videos können in einem DaF-Unterricht verwendet werden, um zum Beispiel verschiedene Vokabeln, Akzente und Aussprachen zu zeigen (Ghasemi, Hashemi & Bardine, 2011, S. 67).

Im Unterricht können bekannte österreichische oder deutsche YouTube-Persönlichkeiten angesehen und reflektiert werden. Beim Ansehen der deutschsprachigen Videos kann nicht nur Fachwissen angesammelt, sondern auch interkulturelle Kompetenzen können gefördert werden, so Höfler (2017, S. 154). Des Weiteren können die Schüler:innen unter umfangreicher Aufbereitung die Textsorte Videoblogbeitrag kennenlernen und dadurch zum Beispiel für die sprachlichen Unterschiede zwischen einem klassischen YouTube-Video und einem Nachrichtenbeitrag sensibilisiert werden (Höfler, 2017, S. 155).

Doch nicht nur Methoden wie die soeben genannten definieren den Unterricht von Sprachassistent:innen, sondern auch das Faktum, dass sie selbst nicht beurteilen dürfen. Das nächste Kapitel setzt sich mit der fehlenden (summativen) Beurteilung auseinander.

2.2.3 Lernen und Lehren ohne (summative) Beurteilung

Sprachassistent:innen haben in der Klasse eine besondere Stellung inne, da sie nicht benoten dürfen (BMBWF, 2021, S. 30).

Die Beurteilung von schulischer Leistung prägt das Erleben von Schüler:innen und Lehrpersonen, so Falkenberg et al. (2017). Dabei sei es irrelevant, ob es sich um Leistungserfassung bei Prüfungen handelt oder ob sie ganz nebenbei im regulären Unterricht erfasst wird. Die Vergabe von Noten habe in unserer Gesellschaft zwei zentrale Aufgaben, erstens um die Leistung der:der Schüler:in rückzumelden und zweitens, um vorherzusagen, welche Bildungs- und Lebenschancen ein:e Schüler:in in der Zukunft haben wird (Falkenberg et al., 2017, S. 317). Nach Stern (2010, S. 31) diene die Leistungsbewertung nicht nur als Rückmeldung für Schüler:innen und um sie in ihrem zukünftigen Bildungs- und beruflichen Leben zu selektieren, sondern auch als Feedback für die Lehrpersonen. Anhand der erbrachten

Leistungen können Informationen über die Qualität des Unterrichts und über eventuellen Förderbedarf eingeholt werden.

In der heutigen Zeit wird die summative Beurteilung in der pädagogischen Forschung oft kritisiert (Brookhart et al., 2016; Bonner & Chen, 2009; Bowers, 2009). Falkenberg (2021) definiert diese wie folgt:

Unter summativer Leistungsbeurteilung wird allgemein die abschließende Beurteilung am Ende des Lernprozesses verstanden. Sie dient also dem Feststellen des Lernstands von Schüler*innen in Form von Noten, die wiederum zusammengefasst in Zeugnissen der Vergabe von Bildungszertifikaten und -berechtigungen dienen oder aber in Form von aggregierten Testergebnissen auf der Schulebene für Steuerungs- und Berichterstattungszwecke eingesetzt werden. (Falkenberg, 2021, S. 87)

Bonner und Chen (2009, S. 57) kritisieren, dass die klassische Ziffernbeurteilung subjektiven Einschätzungen unterliege, die nicht nur von Lehrperson zu Lehrperson verschieden sind, sondern auch von Schüler:in zu Schüler:in. Zusätzlich dazu, dass Noten subjektiv sind, sind sie auch unzuverlässig, um den akademischen Erfolg von Schüler:innen einzuschätzen und zu messen (Brookhart et al., 2016, S. 833). Noten würden auch nicht nur die Summe von Testergebnissen und akademischem Wissen miteinschließen, sondern auch soziale Fähigkeiten, wie angemessenes Verhalten und die Teilnahme am Unterricht, so Bowers (2009). Schüler:innen, die Probleme hätten, sich in das soziale Schulgefüge einzufinden, könnten schlechtere Noten erhalten, obwohl sie das passende Wissen vorweisen könnten. Es wäre keine Lösung, der:dem Schüler:in in Deutsch Nachhilfe zu geben, um bessere Noten zu erhalten, sondern sie:ihn bei den sozialen Problemstellungen zu unterstützen (Bowers, 2009, S. 622). Ein weiteres Problem der summativen Leistungsbeurteilung ist das der Relativität. Noten stehen immer in einer Relation, da sie auch als Vergleich zwischen Schüler:innen angesehen werden können (Pulfrey et al., 2011, S. 684).

Das Bestreben, gute Noten zu erhalten, steigere das Interesse der Schüler:innen am Gelehrten nicht. In erster Linie motiviere es die Lernenden nur dahingehend, dass sie keine schlechten Noten erhalten wollen würden (Schinske & Tanner, 2014, S. 161). Schüler:innen schreiben Noten eine große Macht zu, da diese einen Einfluss auf deren Zukunft haben können. Oft fühlen sie sich beim Notengebungsprozess machtlos, da die Entscheidung bei einem anderen Individuum, der Lehrperson, liege (Pulfrey et al., 2011, S. 685). Keltner et. al (2003) definieren Macht wie folgt: „We define power as an individual’s relative capacity to modify others’ states by providing or withholding resources or administering punishments.” (Keltner et al., 2003, S. 265). Im Fall der Notengebung wären das gute oder schlechte Noten, die eine Lehrperson an

eine:n Schüler:in vergeben könnte. Durch das Gefühl der Machtlosigkeit und durch Bestrafung (wie schlechte Noten) können negative Folgen, wie Angstgefühle, Vermeidungs- und Reaktionsstrategien auftreten (Keltner et al., 2003, S. 268).

Bereits im Jahr 1979 gab es Aktionen, die eine Schule ohne Noten forderten (Wey, 1986). Die Vertreter:innen der Aktion *SONO* (Schule ohne Noten) sahen ihre Anliegen nicht als utopisch oder träumerisch. Sie standen für eine Veränderung aller staatlichen⁵ Schulen in der Primarstufe, da sie die Notengebung als „das Krebsübel [ihrer] Schule“ (Wey, 1986, S. 33) wahrnahmen. Wey ist der Ansicht, dass Noten das Wohlbefinden der Kinder einschränken und ihnen ihre Lernfreude nehmen würden. Auch Lehrende wären zu Handlungsweisen gezwungen, die sie weder moralisch noch pädagogisch verantworten könnten (Wey, 1986, S. 35). Bei dem Lösungsvorschlag der Arbeitsgruppe *SONO* ging es darum, dass die Lehrperson mehr in die Verantwortung genommen werden müsste und dass die Kinder viel mehr als Individuen behandelt werden sollten. Die Beziehung zwischen Lehrperson, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten sollte sich dadurch verbessern. Die Lehrer:innen sollten unter Arbeiten keine Noten mehr setzen und viel mehr auf die Selbstbeurteilung und -reflexion der Lernenden setzen (Wey, 1986, S. 32-33). Am Ende seines Artikels gibt Wey einen Blick in die Zukunft: Er sei der Meinung, dass die Aktion *SONO* in einigen Jahren nicht mehr belächelt werden würde, sondern eine Schule ohne Noten die Selbstverständlichkeit darstellen würde (Wey, 1986, S. 35). Zum Thema *SONO* lassen sich heute kaum Inhalte finden, nur Texte aus den 70er- und 80er-Jahren verweisen auf die damaligen Projekte. Allerdings lässt sich die Aktion *SONO* als Vorläuferin ähnlicher Konzepte, wie das Projekt *GBF* (Ganzheitliches Beurteilen und Fördern) im selben Kanton, Luzern in der Schweiz, deuten. Luzern führte von den Jahren 1988 bis 2005 das ganzheitliche Beurteilen und Fördern als neue Beurteilungskonzeption in den Kindergärten und der ersten und zweiten Schulstufe ein. In den höheren Klassen der Primarschulen (ISCED 1) wurde eine reduzierte Variante eingeführt, die die klassische Notengebung miteinschloss (Fürstenau & Gomolla, 2012, S. 163).

In Österreich ist die Leistungsbeurteilung in der Art geregelt, dass es bis einschließlich des ersten Semesters der zweiten Schulstufe möglich ist, keine Noten zu geben, sondern die Erziehungsberechtigten über die Lern- und Entwicklungssituation der Schüler:innen zu informieren (§ 23a Abs 1 S 1 Leistungsbeurteilungsverordnung idF. BGBl. II Nr. 215/2021). Ein Beispiel dafür ist der Lernzielkatalog der VS Stiftgasse in Wien. Die Leistung wird in

⁵ Staatliche Schulen = öffentliche Schulen (*SONO* betraf die Schweiz.)

mehrere Fächer (und Kategorien) unterteilt, wie Arbeitshaltung, Deutsch, Mathematik, Werken, etc. Die Hauptfächer werden in mehrere Kategorien gegliedert. Die VS Stiftgasse verwendet statt Noten Wettersymbole: Eine große Sonne steht für selbstständig(es Arbeiten), eine kleine Sonne für eigenständig(es Arbeiten), Sonne und Wolke für erreicht und eine Wolke für nicht erreicht (VS Stiftgasse, 2017, S. 1-6). Folgende Tabelle aus dem Lernzielkatalog der VS Stiftgasse verdeutlicht die Art der Leistungsbeurteilung:

Deutsch	1. Semester				2. Semester			
Hören, sprechen und miteinander reden								
Du sprichst in ganzen Sätzen.								
Du sprichst deutlich und verständlich.								
Du verstehst Anweisungen und führst sie korrekt aus.								
Du kannst ein Bild, ein Ereignis, einen Vorgang, ... beschreiben.								
Du kannst ein Thema vorstellen und über gelesene Bücher berichten.								
Du kannst zuhören und den Sinn des Gehörten wiedergeben.								
Du kannst Reime und Gedichte frei vortragen.								

Lesen, Umgang mit Texten und Medien								
Du liest einen vorbereiteten Text laut, deutlich und betont vor.								
Du liest schriftliche Anleitungen und setzt sie um.								
Du verstehst, was du liest.								

Abbildung 2: Lernzielkatalog: Deutsch. Quelle: VS Stiftgasse, 2017, S. 2.

Diese Art der Leistungsbeurteilung scheint für den Unterricht von Sprachassistent:innen jedoch nicht relevant zu sein, da sie ihr Feedback den Schüler:innen in der Regel in mündlicher Form direkt beim Erarbeiten der Arbeitsaufträge geben. Im Leitfaden für Assistentinnen und Assistenten aus dem Jahr 2019 (BMBWF, 2019, S. 30) wird nur festgehalten, dass Sprachassistent:innen nicht benoten dürfen, die direkte Leistungsbeurteilung im Rahmen der Unterrichtstätigkeit wird hierbei nicht erwähnt. Eine weitaus größere Bedeutung für den Sprachassistenten-Unterricht hat die Komponente der fehlenden Benotung, da, wie bereits einige Absätze zuvor behandelt, durch die Notengebung ein Gefühl der Machtlosigkeit auftreten kann. Dieses kann Angst, Vermeidungs- und Reaktionsstrategien bei den Lernenden auslösen (Keltner et al., 2003, S. 268). Inwiefern und ob sich eine fehlende Notengebung durch die

Sprachassistent:innen auf die Motivation der Schüler:innen auswirkt, wurde unter anderem im Rahmen dieser Arbeit erforscht.

Das Kapitel 2.1 *Sprachassistent* hat sich bereits mit einigen Formen der Motivation im Rahmen der Unterrichtstätigkeit befasst. Aufbauend auf die soeben genannten Aspekte und Folgen der Motivation, beschäftigt sich das nächste Kapitel mit den verschiedenen Arten der Motivation, angelehnt an Ryan und Deci (2000).

2.3 Motivation

Menschen lernen neue Sachverhalte in unterschiedlicher Geschwindigkeit. Auch das Ergebnis des Erlernten, bzw. der erlernten Kompetenz, ist von unterschiedlicher Qualität, so Stiensmeier-Pelster und Otterpohl (2018, S. 570). Das Lernverhalten von Schüler:innen wird maßgeblich davon beeinflusst, welche motivationalen Variablen sie für die Schule aufbringen können. Zusätzlich hat jede:r Lernende:r unterschiedliche intellektuelle Voraussetzungen und Leistungsniveaus. Die Leistungsunterschiede werden auch dadurch geprägt, aus welchem Elternhaus die Schüler:innen stammen (Stiensmeier-Pelster & Otterpohl, 2018, S. 570). Laut der Statistik Austria (2018, S. 1) ist es vergleichsweise schwierig, einen Bildungsabschluss einer höheren Schule zu erlangen, wenn die Eltern einen niedrigen formalen Bildungsabschluss aufweisen. Die Daten belegen, dass Bildung in Österreich vererbt wird. Des Weiteren treten auch Unterschiede in der Qualität der Lehrer:innen und der Ausstattung der Schulen auf (Stiensmeier-Pelster & Otterpohl, 2018, S. 570). Einflüsse, die nicht durch Externes beeinflusst werden und die Leistung erheblich beeinträchtigt, sind die motivationalen Variablen. Dazu zählen: Motivation, Konzentration, Ausdauer und Engagement, Selbstkonzept und die Abwesenheit von Angst. Nicht nur schulische Aufgaben werden durch diese motivationalen Variablen beeinflusst, sondern auch die Entwicklung von Intelligenz an sich und die Leistung bei Intelligenztests (Stiensmeier-Pelster & Otterpohl, 2018, S. 570).

Liu et al. (2012, S. 352) untersuchten die Rolle der Leistungsmotivation auf diverse Low-Stakes-Outcome-Prüfungen Studierender. Die aufgebrachte Motivation hat eine signifikante Auswirkung auf Testergebnisse. Jene Prüfungsteilnehmer:innen, die motiviert zu einem Termin erscheinen, würden auch besser abschneiden (Liu et al., 2015, S. 360). Durch die Notenabhängigkeit von Schüler:innen in Bewertungssituationen würde ihre Autonomie reduziert werden und dadurch, dass ihre Motivation nicht mehr autonom erzeugt oder geregelt wird, verspüren sie ein höheres Maß an Leistungsvermeidung als sie in einer Situation erleben würden, in der sie nicht benotet werden (Pulfrey et al., 2015, S. 684).

2.3.1 Erwartungs-Wert-Modell

Die zwei wichtigsten Determinanten des Lernverhaltens sind sowohl die (Erfolgs-)Erwartung als auch der (Aufgaben-)Wert. Wigfield und Eccles (2000, S. 68) haben das Erwartungs-Wert-Modell leistungsbezogenen Verhaltens begründet. Diese Theorie besagt, dass die Leistung von Einzelpersonen davon abhängig ist, welche Erwartungshaltung sie gegenüber einer Aufgabe vertreten, also wie sie einschätzen, wie sie bei einer Aktivität abschneiden werden und inwieweit sie die Ausführung dieser schätzen.

Die erbrachte Leistung wurde anhand verschiedener Komponenten gemessen: Erreichungswert, intrinsischer Wert, Nützlichkeit der Aufgabe und Kosten. Unter Erreichungswert verstehen Wigfield und Eccles (2000, S. 72), wie viel Bedeutung oder Gewicht Lernende einer Aufgabe zuordnen, das heißt wie wichtig es ihnen ist, eine Aufgabe zu erledigen, bzw. gute Lösungen zu finden. Der intrinsische Wert ist die Freude, die Lernende bei der Erfüllung der Aufgabe haben. Schüler:innen, die intrinsisch motiviert werden, können positive Auswirkungen auf ihre Leistungen erleben (das nächste Unterkapitel 2.3.2 *Motivationsspektrum nach Ryan und Deci* befasst sich näher mit dieser Thematik). Unter Nützlichkeit wird verstanden, wie gut eine Aufgabe zur Zukunft einer Person passt, also welchen Nutzen sie einmal haben wird. Zum Beispiel wird der Mathematikunterricht dann als nützlich wahrgenommen, wenn er als Voraussetzung für ein naturwissenschaftliches Studium erkannt wird. Der Kostenfaktor schließt die Limitationen mit ein, die mit der Erfüllung einer Aufgabe einhergehen. Wenn das Schreiben der Hausaufgaben den Besuch von Freund:innen einschränkt, ist das für die Person mit höheren (auf die persönliche Zeit gesehen) Kosten verbunden. Selbes gilt auch für alles, was die persönliche Psyche betrifft und schließt emotionale Kosten mit ein (Wigfried & Eccles, 2000, S. 72).

Andere Motivationsforscher:innen haben Modelle begründet, die mit den bereits genannten Variablen intrinsischer Wert und Nützlichkeit verwandt sind. Sowohl Deci und Ryan (1985) als auch Harter (1981) haben den Interessenswert in ihren Theorien fundiert, der mit dem intrinsischen Wert korreliert. Das eigene Interesse und die eigene Freude führen zum Erfüllen einer Aufgabe. Harter (1981, S. 301) spricht von einem intrinsischen Interesse, das eine:n Lernende:n in der Schule motiviert. Nach Deci und Ryan (1985, S. 28) werden Emotionen und Affekte sowohl als Auslöser als auch als Begleiterscheinung intrinsisch motivierten Handelns gesehen. Interesse, Freude und direktes Engagement in der eigenen Umgebung stehen ebenso mit der intrinsischen Motivation in Verbindung. Von Interesse wird dann gesprochen, wenn sie

sich auf ein Objekt ausrichtet und eine wichtige Rolle bei der Lenkung der Aufmerksamkeit spielt. Das Zusammenspiel von Interesse und Freude (*interest-excitement*) kann erforschendes und manipulatives Verhalten in der Person selbst auslösen (Deci & Ryan, 1985, S. 28).

2.3.2 Motivationsspektrum nach Ryan und Deci

Schulische Motivation ist entscheidend für den akademischen Erfolg eines:einer Schüler:in (Taylor et al., 2014, S. 342). Abhängig von ihrer Art der Motivation können Schüler:innen Aufgaben erledigen, wenn sie Lernaktivitäten interessant und herausfordernd finden oder weil es von ihnen erwartet wird (Diseth et al., 2020, S. 961).

Ryan und Deci (2000, S. 54) unterscheiden intrinsische und extrinsische Arten der Motivation. Bei der intrinsischen Motivation wird eine Handlung gerne ausgeführt, weil es in sich selbst interessant ist oder Freude bereitet. Hingegen bezeichnet die extrinsische Motivation, dass etwas wegen einer zu erwarteten Konsequenz erledigt wird. Das bedeutet, dass Schüler:innen eine Aufgabe erledigen können, weil sie extrinsisch (zum Beispiel durch gute Noten) motiviert werden, dabei können sie aber eine ständige Abneigung gegenüber dieser empfinden (Ryan & Deci, 2000, S. 55). Eine intrinsisch motivierte Person führt eine Handlung, wie zum Beispiel lernen, durch, weil es ihr Spaß macht oder sie Freude an einer Herausforderung hat. Äußere Einflüsse, wie Druck oder Belohnungen, beeinflussen die intrinsisch motivierte Person nicht (Ryan & Deci 200, S. 56). Jedoch handelt es sich bei der intrinsischen Motivation nicht um diejenige, die die meisten Schüler:innen beim Lernen aufweisen. In den meisten Fällen handelt es sich um einen extrinsisch motivierten Lernprozess (Ryan & Deci, 200, S. 60). Schüler:innen verfolgen in der Schule nicht nur das Ziel, etwas zu lernen, sondern werden oft dadurch motiviert, gute Noten erreichen zu wollen. Der Sozialraum Schule bietet aber nicht nur den akademischen Aspekt, sondern auch einen Lebensraum für die Schüler:innen. Lernende wollen auch Spaß mit Freund:innen haben, Freundschaften oder Beziehungen schließen und soziale Anerkennung finden (Menthe, 2012, S. 173). Aus diesem Grund ist das Ziel der Schule nicht nur, Wissen zu vermitteln, sondern auch den Spaß am Lernen und am Leisten zu fördern (Schlag, 2012, S. 9).

Bereits Aristoteles (Nikomachische Ethik X 7, 1177a16-1178a12)⁶ unterschied im zehnten Buch der Nikomachischen Ethik zwischen der Lust für eine Tätigkeit, die um ihrer selbst Willen geliebt werde, und der Lust, die von außen hinzutrete. Zweitere könne die Ausübung einer

⁶ Da es sich bei der Quelle um ein Werk Aristoteles handelt, muss auf die klassische APA-Zitation verzichtet werden. Stattdessen wurde auf den Werktitel, das Kapitel und die Bekker-Angaben zurückgegriffen.

Tätigkeit sogar behindern. Die Lust von innen und von außen kann mit der intrinsischen und extrinsischen Motivation durchaus verglichen werden.

Im Jahr 1918 benennt Woodworth (S. 70) diese Phänomene als *extrinsic* und *intrinsic*, also extrinsisch und intrinsisch. Um eine Aufgabe zu erledigen, bedarf es entweder, dass wir diese wirklich tun wollen (intrinsisch) oder wir benötigen eine Motivation von außen (extrinsisch). Woodworth ist der Ansicht, dass keine Tätigkeit vollendet werden könne, solange man nur extrinsisch motiviert sei: „Extraneous motives may bring you to the door of a system of activities, but once inside, you must drop everything extraneous.” (Woodworth, 1918, S. 71) Eine extrinsisch motivierte Handlung müsse sich also im Laufe zu einer intrinsisch motivieren ändern. Desweiteren setzt Woodworth (1918, S. 72) seine Theorie zur Motivation in Verbindung mit Bildungsinstitutionen, da es schlecht sei, wenn Lehrende die Förderung der Schüler:inneninteressen missachten und nur externe Motivationsquellen bieten würden.

Ryan und Deci (2000, S. 61) haben eine Grafik erstellt, die die verschiedenen Arten der Motivation, deren assoziierte Prozesse und die Beeinflussung durch äußere oder innere Eindrücke aufzeigt. In ihrer Taxonomie der menschlichen Motivation gehen sie von drei grundlegenden Motivationstypen aus: Amotivation, extrinsischer Motivation und intrinsischer Motivation.

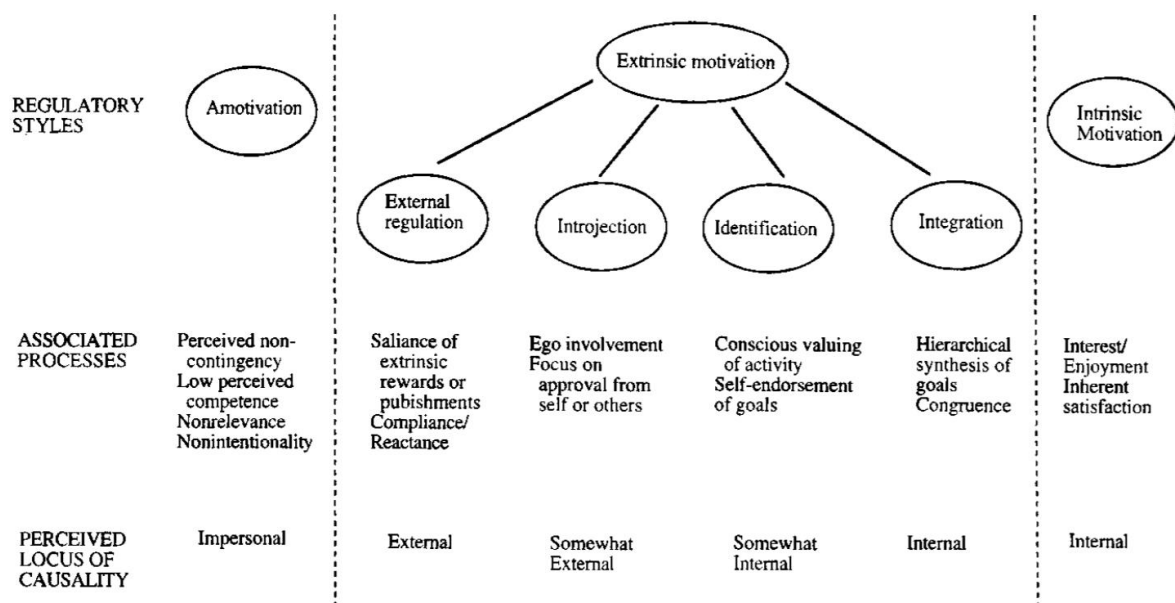


Abbildung 3: A taxonomy of human motivation. Quelle: Ryan & Deci 2000, S. 61.

Amotivation

Auf der linken Seite der Grafik befindet sich die Amotivation. Bei der Amotivation ist keine Intention vorhanden, die ein Individuum zum Handeln bewegt. Der tieferliegende Grund der Amotivation kann in unterschiedlichen Weisen erklärt werden. Zum Beispiel kann die auszuführende Handlung für die Person selbst keinen Wert innehaben (Ryan, 1995, S. 406), der Person kann aber auch der Glaube daran fehlen, dass das erhoffte Resultat tatsächlich eintreten kann (Seligman, 1975, S. 56) oder die Person fühlt sich nicht kompetent genug (Ryan & Deci, 2000, S. 61). Seligman (1975, S. 29) verglich verschiedene Experimente von Tieren, die sich in für sie unkontrollierbaren Situationen befanden. Sowohl Menschen als auch Hunde, Katzen, Ratten, Fische und nicht-menschliche Primaten zeigten die gleichen Ergebnisse: Wenn sie mit schädlichen Vorfällen konfrontiert werden, die sie selbst nicht kontrollieren können, wird die Motivation zu reagieren, minimiert. Ryan und Deci (2000, S. 61) nennen eine empfundene Nicht-Kontingenz⁷, eine geringe wahrgenommene Kompetenz, eine fehlende Relevanz und eine fehlende Absicht als die der Amotivation zugehörigen Prozesse. Amotivation wird signifikant mit schlechteren Schulleistungen assoziiert (Taylor et al., 2014, S. 355). Schüler:innen, die nicht wissen, warum sie in der Schule sind, haben auch Schwierigkeiten dabei, gute Noten zu bekommen. Die Amotivation bringt Gefühle der Entfremdung und Inkompetenz mit sich; beides führt zu Problemen bei der akademischen Selbstregulierung (Taylor et al., 2014, S. 355).

Im Laufe dieses Unterkapitels wurde bereits die Ambivalenz zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation aufgegriffen. Ryan und Deci (2000, S. 61) untergliedern die extrinsische Motivation in vier Subkategorien: externale Regulation, Introjektion, Identifikation und Integration. Innerhalb dieser Kategorien lässt sich eine Abstufung feststellen, von besonders *external* (von außen beeinflusst) bis besonders *internal* (von innen beeinflusst).

Externale Regulation

Die externale Regulation ist am wenigsten autonom, da sie von äußerlichen Einflüssen bestimmt wird (Ryan & Deci, 2000, S. 61). Wenn in früheren Forschungsbestreben von extrinsischer (vs. intrinsischer) Motivation gesprochen wurde, dann war hier immer die externale Regulation gemeint. Das Verhalten wird durchgeführt, um einer externen Forderung nachzugehen oder eine extern auferlegte Belohnung zu erhalten. Die externale Regulation legt

⁷ Kontingenz = „das Nicht-notwendige: das, was auch hätte nicht sein können oder auch hätte anders sein können“ (Gravenitz, 1998, S. XI)

eine besondere Bedeutung auf extrinsische Belohnungen oder Bestrafungen. Die Individuen sind in der Ambivalenz zwischen Konformität und Widerstandsfähigkeit gefangen (Ryan & Deci, 2000, S. 62). Individuen, deren Tun external reguliert wird, erleben dies als kontrolliert und entfremdet. Wenn Verhaltensforscher:innen, die die operante Konditionierung erforschen (u. a. Skinner, 1953⁸), von Motivation sprechen, so meinen sie immer eine external regulierte. In der Tierwelt sichert die erfolgreiche Vermeidung von Bedrohung, also eine externe Motivationsquelle, das Überleben (Andreatta et al., 2017, S. 578). Andreatta et al. (2017, S. 586) haben herausgefunden, dass die Vermeidung aversiver Konsequenzen dieselben Motivationseigenschaften zeigt, wie der Einsatz von Belohnungen.

Schüler:innen, die eine Sprache external motiviert lernen, machen dies zum Beispiel, um den externalen Befehl der Eltern, gute Noten zu bekommen, zu erfüllen. Auch die Aussicht auf Hausarrest oder andere Strafen Erziehungsberechtigter ist external reguliert. Kinder und Jugendliche müssen sich entscheiden, ob sie sich dem Willen anderer unterwerfen oder Widerstand aufbringen wollen.

Introjektion

Bei der zweiten Art der extrinsischen Motivation, der introjizierten Regulation oder Introjektion wirkt Druck auf die Person ein. Jedoch – anders als bei der externalen Regulation – kommt dieser von der handelnden Person selbst. Es handelt sich um eine innere Regulation, die Handlungen mit einem Gefühl des kontrollierenden Zwangs einhergehen lässt, um Schuld oder Angst zu vermeiden. Zudem kann die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins oder Stolzes ein Grund sein, tätig zu werden. Auch wenn diese Regulation innerhalb der Person liegt, werden sie nicht vollständig als Teil des Selbst erfahren (Ryan & Deci, 2000, S. 62). In der Grafik vermerken Ryan und Deci (2000, S. 61) die Ego-Beteiligung, also das sach- oder objektbezogene Engagement einer Person und das Konzentrieren auf die Anerkennung von sich selbst oder anderer als zugehörige Prozesse.

Gemäß der introjizierten Motivation lernt ein:e Schüler:in eine Sprache, um sich bei einer niedrigen Note nicht schlecht oder schuldig, sondern gut oder erhaben zu fühlen. Er:sie will

⁸ Skinner erforschte das Verhalten von Ratten in der sogenannten Skinnerbox. Ratten konnten Hebel betätigen und erfuhren darauf verschiedene Konsequenzen. Eine Ratte bekam bei der Betätigung des Hebels Futter, eine andere einen Stromschlag oder der Käfig stand unter Strom und nur durch Betätigung des Hebels konnte der Strom abgeschaltet werden. Die Ratten lernten durch die operante Konditionierung, welches Verhalten am besten für sie ist und zeigten dies immer wieder (Kop & Vossen, 1989, S. 655-656).

besser sein als seine:ihre Mitschüler:innen und Anerkennung erfahren. Es geht dabei um das eigene Selbstbewusstsein, das gestärkt werden soll.

Identifikation

Die dritte Art der externen Motivation ist die Identifikation, bei der man sich mit der Handlung selbst identifiziert und die Relevanz erkennt (Ryan & Deci, 2000, S. 62). Sie ist autonomer und selbstbestimmter als die bereits genannten Formen der Motivationsregulation. Ryan und Deci (2000, S. 61) nennen das bewusste Wertschätzen der Aktivität und die Selbstbestätigung (*self-endorsement*) der Ziele als zugehörige Prozesse der identifizierenden Regulation.

Ein:e Schüler:in erkennt den Sinn, warum er:sie Deutsch (als Fremdsprache) lernt und möchte die Sprache erlernen, um in Österreich deutsch sprechen zu können. Der Wert, mit anderen Kulturen kommunizieren zu können, ist so wichtig für den:die Schüler:in, dass auch das Sprachenlernen an sich motiviert. Ein weiteres Beispiel ist ein Kind, das Vokabellisten auswendig lernt, um die Rechtschreibung besser beherrschen zu können, weil es diese Kompetenz relevant für das Schreiben ansieht. Schreiben an sich sieht es als Lebensziel und aus diesem Grund hat es sich auch damit identifiziert.

Integration

Die integrierte Regulation oder Integration ist die autonomste Form der externen Motivation. Sie entsteht dann, wenn Regeln an die eigene Persönlichkeit und das eigene Selbst assimiliert werden. Dieser Prozess kann dann entstehen, wenn das Individuum sich selbst hinterfragt und neue Regelungen mit den eigenen Werten und auch den eigenen Bedürfnissen in Einklang bringt. Je mehr die neuen Gründe für eine Tätigkeit verinnerlicht und assimiliert werden, desto eher werden extrinsisch motivierte Handlungen selbstbestimmt. Integrierte Formen der Motivation sind zwar autonom und auch konfliktfrei, ähneln daher auf der intrinsischen Motivation, sind aber trotzdem noch immer extrinsisch. Die Person strebt noch immer ein externes Ziel an (Ryan & Deci, 2000, S. 62).

Ein:e Schüler:in sieht sich selbst als jemand, die:der gerne Sprachen lernt, also tut er:sie das auch. Im Unterschied zur intrinsischen Motivation hat sich diese Persönlichkeitseigenschaft aber erst durch langes Einüben in eine Person integriert. Auch das Aufstehen der Schüler:innen zu Beginn der Stunde oder das Grüßen der Lehrpersonen (auch außerhalb des Unterrichts, zum Beispiel am Gang der Schule) kann integriert reguliert sein, da sich die Schüler:innen selbst als wohlherzogen sehen und auch so wahrgenommen werden wollen.

Chandler und Connell (1987, S. 357) unterscheiden drei Arten der Motivation: intrinsisch, extrinsisch und als dritte Kategorie internalisiert. Die internalisierte Regulation kann am ehesten mit der integrierten verglichen werden, da es auch hierbei darum geht, verschiedene Regeln in das Selbst aufzunehmen.

As an example, take the 10 year-old boy who dutifully does his household chores without prodding from his parents. The motivation is internal in that the behaviour occurs without extrinsic prompts such as surveillance, threat of punishment, or promise of reward. (Chandler & Connell, S. 357)

Intrinsische Motivation

Die beste Form der Motivation ist jene, die komplett intrinsisch veranlagt ist. Es handelt sich hierbei um den Idealtyp des selbstbestimmten Handelns (Ryan & Deci, 2000, S. 62). Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen entstehen aus dem Bedürfnis eines Individuums, in seiner Interaktion mit seiner Umwelt kompetent und auch selbstbestimmt zu sein (White, 1959, S. 318). Intrinsische Motivation verbessert das konzeptuelle Lernen, die Leistung und auch die Freude an der Schule, hingegen werden diese Ergebnisse bei der extrinsischen Motivation nicht gezeigt oder sogar verhindert (Gillet et al., 2012, S. 77). Taylor et al. (2014, S. 356) haben herausgefunden, dass fehlende intrinsische Motivation mit schlechter schulischer Leistung korreliert. Die intrinsische Motivation ist durchwegs die beste Form der Motivation, um eine hohe Schüler:innenleistung zu erbringen. Aus diesem Grund appellieren Taylor et al. (2014, S. 357), Schüler:innen zu ermutigen, die Fächer zu wählen, die sie am meisten begeistern. Auf das österreichische Schulsystem ausgelegt bedeutet das, dass Schüler:innen den Schulzweig oder den Schultyp besuchen sollten, der am ehesten mit den eigenen Interessen korreliert.

In Bezug auf den Deutsch als Zweit- oder Fremdsprachenunterricht kann die intrinsische Motivation so ausgelegt werden, dass allein die Freude über das Sprachenlernen eine:n Schüler:in so sehr erfüllt, dass er:sie keine Einflüsse von außen braucht, um diese Handlung durchzuführen.

Die nächsten Absätze behandeln weiterhin die soeben gezeigte Grafik (Abbildung 3: A taxonomy of human motivation; Ryan & Deci, 2000, S. 61) und erläutern allgemeine Theorien zur Taxonomie der menschlichen Motivation.

Extrinsisch motiviertes Handeln kann durch Internalisierung zur intrinsischen Motivation umgewandelt werden. Der Prozess der Internalisierung ist entwicklungspsychologisch wichtig, da gesellschaftliche Werte und Regelungen über das Leben hinweg internalisiert werden.

Trotzdem ist die Taxonomie der menschlichen Motivation kein Entwicklungskontinuum. Es ist möglich, eine Regelung zu internalisieren, ohne die Stufe der Internalisierung durchlaufen zu haben. Abhängig von früheren Erfahrungen und situativen Faktoren können an jedem Punkt entlang der Taxonomie neue Verhaltensregeln angenommen werden. Einige dieser für sich selbst assimilierten Verhaltensweisen können als introjizierten Motivation, andere als identifizierende begonnen haben. Wenn ein Individuum aufgrund eines externen Reizes (wie einer Belohnung) einer Aktivität nachgeht, kann ermöglicht werden, die intrinsisch interessanten Eigenschaften zu erfahren. Gleichzeitig ist es auch denkbar, dass eine Person sich mit einer Aktivität, wie zum Beispiel schwimmen, identifiziert, sie aber diese Wertschätzung aufgrund eines zu kontrollierenden Schwimmlehrenden verliert und dann nur mehr external reguliert wird. Das bedeutet, dass es keine notwendige Reihenfolge der Regulationsstile gibt (Ryan & Deci, 2000, S. 62-63).

Cerasoli et al. (2014, S. 980) haben untersucht, inwiefern die Bereitstellung extrinsischer Anreize die intrinsische Motivation untergraben kann. Unabhängig davon, ob extrinsische Stimuli gegeben werden, bleibt die intrinsische Motivation allzeit ein mäßiger bis starker Leistungsindikator. Sowohl die extrinsische als auch intrinsische Motivation kann demnach koexistieren und ist sogar essenziell, um gute Leistung darbieten zu können (Cerasoli et al., 2014, S. 1000). Allerdings sagt die intrinsische Motivation eine höhere Qualität der zu erbringenden Leistung voraus, während die Leistung, die durch extrinsische Anreize entstanden ist, eher auf Quantität abzielt (Cerasoli et al., 2014, S. 980).

Mit steigendem Alter nehmen die Werte und Regelungen, die an das Selbst assimiliert werden, zu (Ryan & Deci, 2000, S. 63). Außerdem steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass der Mensch im Laufe der Zeit eher intrinsisch motiviert wird (Chandler & Connell, 1987, S. 363). Eine jüngere Studie aus dem Jahr 2005 zeigt jedoch das Gegenteil: Wenn man Schüler:innen in den Schulstufen drei bis acht vergleicht, so kommt man zum Ergebnis, dass jüngere Schulkinder im Vergleich zu älteren eher intrinsisch motiviert werden (Lepper et al., 2005, S. 193). Vergleicht man jedoch Schüler:innen aus der Sekundarstufe I mit jenen aus der Sekundarstufe II, zeigt sich bei den älteren Jugendlichen eine höhere (intrinsische) Motivation (Diseth et al., 2020, S. 976). Allerdings kann die Begründung dafür sein, dass die Sekundarstufe II in Norwegen, das Land, in dem die Studie durchgeführt wurde, nicht obligatorisch besucht werden muss und dadurch die weniger motivierten Jugendlichen nicht befragt wurden, da diese sich gegen einen weiteren Schulbesuch entschieden hatten. Jedoch scheint es kein allzu großer Faktor zu sein, da nur drei bis vier Prozent aller norwegischen Schüler:innen die Sekundarstufe II nicht besuchen. Weitere

30 % brechen ihre schulische Laufbahn in der fünf-jährigen Sekundarstufe II ab (Markussen et al., 2011, S. 225). Nach Gottfried (1990, S. 357) ist es von großer Bedeutung, dass die schulbezogene intrinsische Motivation von Kindern bereits im Volksschulalter entwickelt und gefördert wird, da sie sowohl für die zukünftige Motivationsregulation als auch für die schulische Leistung an sich wichtig ist.

Geschlechtsspezifische Werte, Normen und Präferenzen prägen die intrinsische Motivation, so Folbre (2012, S. 597). Nach Kröner et al. (2017, S. 8) werden Mädchen (Volks- und Mittelschulalter) eher intrinsisch und identifiziert motiviert als Buben. Nach Schwabe et al. (2015, S. 219) weisen Mädchen höhere intrinsische Motivationswerte beim Lesen auf als Buben. Hingegen haben Chandler und Connell (1987, S. 363) in ihrer Studie herausgefunden, dass Knaben (vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr) bei Aktivitäten, die ihnen gefallen, mehr intrinsisch motiviert werden als Mädchen. Generell ist es so, dass Handlungen, die den Kindern Freude bereiten, eher auf die intrinsische Motivation zurückzuführen sind. Extrinsische (und auch die bei Chandler und Connell (1987) kurz erwähnte internalisierte) Motivation kommt eher bei Aktivitäten zum Vorschein, die den Kindern selbst weniger Spaß bereiten. Bei Tätigkeiten, die ihnen kaum Freude bereiten, gibt es zwischen den Geschlechtern keine signifikanten Unterschiede in der Motivationsregulation.

Nach Taylor et al. (2014, S. 355) lassen sich die verschiedenen Motivationstypen (und Motivationsprozesse) über Kulturen hinweg generalisieren.

Aber nicht nur die individuellen Voraussetzungen beeinflussen die Motivation der Schüler:innen. Auch die verbalen Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sind bedeutsam für das Lernen und die Motivation der Schüler:innen, so Jurik et al. (2014, S. 132). Sowohl die Fragen an das Plenum als auch die Rückmeldungen sind wichtige Teile des Unterrichtens und sind bedeutsam für das Lernen der Schüler:innen (Erdogan & Campbell, 2008, S. 1911-1912). Die individuellen kognitiven Fähigkeiten und die motivationalen Eigenschaften sind ebenfalls ein relevantes Element in der Klasse (Jurik et al., 2014, S. 132) und beeinflussen den Erfolg einer:eines Schüler:in. Schüler:innen, die ein starkes Auftreten im Unterricht aufweisen, haben eher höhere kognitive Fähigkeiten und eine höhere Motivation (Jurik et al., 2014, S. 137). Taylor et al. (2014, S. 355) haben herausgefunden, dass die schulische Leistung nicht nur vom Motivationstypen abhängig, sondern reziprok ist. Das bedeutet, dass die Motivation auch von der akademischen Leistung beeinflusst wird.

Die intrinsische Motivation, aber auch die selbstbestimmte extrinsische Motivation von Kindern muss gefördert werden, um bessere schulische Ergebnisse zu erzielen. Gleichzeitig muss die nicht selbstbestimmte extrinsische Motivation und die Amotivation minimiert werden (Gillet et al., 2011, S. 92). Nach Taylor et al. (2014, S. 357) sollen Schüler:innen dazu ermutigt werden, jene Schulfächer zu wählen⁹, für die sie sich begeistern. Ausgelegt auf das österreichische Schulsystem bedeutet das, dass Schüler:innen den Schultypen wählen sollten, der am besten zu ihnen passt und sie am meisten interessiert.

Im nächsten Kapitel soll die Self-Determination Theory (dt. Selbstbestimmungstheorie) näher beleuchtet werden. Die Self-Determination Theory bietet einen Rahmen, um die Faktoren, die sich sowohl auf die intrinsische als auch die extrinsische Motivation und das psychologische Wohlbefinden beziehen und diese fördern oder untergraben, besser zu verstehen (Ryan & Deci, 2020, S. 1).

2.3.3 Self-Determination Theory

Die Selbstbestimmungstheorie verfolgt einen multidimensionalen Motivationsansatz (Taylor et al., 2014, S. 342). Sie geht davon aus, dass in der Natur des Menschen die Neigung liegt, neugierig auf die eigene Umwelt zu reagieren, am Lernen interessiert zu sein und das eigene Wissen erweitern zu wollen (Niemic & Ryan, 2009, S. 133).

Die Self-Determination Theory besagt, dass Lernende, um intrinsische Motivation erfahren zu können, drei psychologische Bedürfnisse erfüllen müssen: Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit (Ryan & Deci, 2020, S. 1). Das bedeutet, dass das Lernen die eigene Entscheidung der Schüler:innen sein muss und sie nicht dazu gezwungen werden sollten. Autonome Handlungen werden durch das Gefühl der Wahl und den persönlichen Willen initiiert, wohingegen kontrollierte Handlungen durch äußere oder innere Zwänge reguliert werden (Taylor et al., 2014, S. 342). Die intrinsische Motivation kann durch autonom-gestützten Unterricht gefördert werden (Kusurkar et al., 2011, S. 978). Schüler:innen, die Lehrpersonen haben, die die Autonomie der Lernenden unterstützen, weisen bessere schulische Leistungen auf, zeigen mehr intrinsische Motivation, Kompetenz und ein höheres Selbstwertgefühl (Taylor et al., 2012, S. 625). Des Weiteren geht dem Lernprozess voraus, dass die Lernenden sich fähig bzw. kompetent fühlen müssen, um eine bestimmte Aufgabe erfüllen zu können. Die Verbundenheit besagt, dass Schüler:innen sich im Klassenzimmer wohl fühlen

⁹ Taylor et al. sind kanadische Forscher:innen. In Kanada können Schüler:innen aus einem breiten Fächerpool auswählen und sich so auf individuelle Interessen konzentrieren (AA education network, o. D.).

sollten und ein Zugehörigkeitsgefühl zu den Klassenkamerad:innen und der lehrenden Person vorhanden sein soll (Kusurkar et al., 2011, S. 978).

Niemiec und Ryan (2009, S. 141) unterstreichen die Relevanz von Unterrichtspraktiken, die Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit unterstützen, da sie sowohl mit einer größeren intrinsischen Motivation als auch mit autonomen Formen der extrinsischen Motivation verbunden sind. Beide Formen der Motivation hängen mit akademischem Erfolg zusammen. Didaktische Strategien zur Verbesserung der Autonomie umfassen die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten im Unterricht und sinnvolle Begründungen für Lernaktivitäten. Des Weiteren sind die Anerkennung der Meinungen der Schüler:innen zu den Unterrichtsthemen und die Minimierung von Druck und Kontrolle bedeutsam (Niemiec & Ryan, 2009, S. 141). Außerdem beinhaltet die Unterstützung der Autonomie die Anerkennung der Perspektive der Schüler:innen, die Förderung der Eigeninitiative und die Vermeidung von kontrollierender Sprache (Taylor et al., 2012, S. 625). Strategien zur Kompetenzsteigerung umfassen das Geben von Feedback und die Bereitstellung herausfordernder Aufgaben. Zu den Strategien zur Verbesserung der Verbundenheit gehören die Vermittlung von Wärme, Fürsorge und Respekt gegenüber den Schüler:innen (Deci & Ryan, 2000, S. 141).

Die drei genannten Aspekte – Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit – sind auch dann von Relevanz, wenn es um die Befriedigung der Grundbedürfnisse geht, so Deci und Ryan (2000, S. 230). Wenn Menschen kontrolliert werden, suchen sie nach Autonomie, wenn sie sich bei einer Arbeit nicht fähig fühlen, wünschen sie sich Kompetenz und wenn sie einsam sind, suchen sie nach Gesellschaft und dem Gefühl der Verbundenheit. Ryan und Deci (2000, S. 230) nennen einen klavierspielenden Mann als Beispiel: Ein Mann, der abends am Piano sitzt und anfängt, ein Musikstück zu spielen, kann sich in der Schönheit des Klangs verlieren und dabei große Freude empfinden. Er würde das Vergnügen nicht empfinden, wenn er zum Spielen gezwungen werden würde oder er sich inkompetent und daher auch unfähig fühlte, die Musik zu beherrschen. Bedürfnisbefriedigung, was im Fall dieses Beispiels Autonomie- und Kompetenzerfahrungen bedeutet, ist demnach für die Freude an der Tätigkeit notwendig.

Die Self-Determination Theory kann auf alle Umgebungen angewandt werden, nicht nur auf die Schule oder andere Lernsituationen, sondern auch auf Arbeitserfahrungen (Taylor et al., 2012, S. 626). In derselben Weise, in der die Unterstützung der Autonomie durch die Lehrperson Auswirkungen auf die schulische Leistung haben kann, kann auch ein:e Arbeitgeber:in die Arbeitsleistung eines:einer geringfügig (oder Teilzeit) arbeitenden

Schülers:Schülerin beeinflussen. Wenn die:der Arbeitgeber:in einen hohen Wert auf Autonomie legt, könne eine bessere Arbeitsperformanz gewährleistet werden. Die Flexibilität eines:einer Arbeitgeber:in kann auch Einflüsse auf die akademische Leistung eines:einer Schüler:in haben. Das heißt, dass Jugendliche, die eine:n Arbeitgeber:in haben, die:der auf die einzigartigen Anforderungen von gleichzeitigem Beruf und Schule eingestellt ist, eher in der Lage sind, ein hohes Maß an schulischem Engagement aufrechtzuerhalten. Den Schüler:innen wird hierbei das Gefühl vermittelt, dass die Arbeit die Schule kaum beeinträchtigt (Taylor et al., 2012, S. 626).

Aufbauend auf die Motivationsforschung wurde im Rahmen dieser Masterarbeit eine europaweite Studie durchgeführt, die in den nächsten Kapiteln behandelt wird.

3. Methodik

Ziel der Studie ist, die Auswirkung des Einsatzes von Sprachassistent:innen auf die Motivation und den Lernerfolg von Schüler:innen im europäischen Ausland beim Erlernen der deutschen Sprache zu erheben.

3.1 Forschungsdesign

Sprachassistent:innen haben eine besondere Stellung in der Klasse inne, da sie fern von Leistungsdruck die Schüler:innen zum Sprechen motivieren (France Éducation International, o. D.). Um herauszufinden, wie Schüler:innen durch den Einsatz von Sprachassistent:innen beeinflusst werden, wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt.

3.1.1 Beschreibung des Forschungsprozesses

Der Fragebogen wurde an 160 Sprachassistent:innen in Irland (9), im Vereinigten Königreich (17), in Spanien (71), Italien (15), Frankreich (42) und Belgien (6) über den Österreichischen Austauschdienst per E-Mail versendet. In dieser E-Mail fanden die Sprachassistent:innen einige Informationen¹⁰ zur Durchführung der Studie. Aufgrund der Größe der Studie wurde auf eine quantitative Untersuchungsmethode – den Fragebogen – zurückgegriffen.

Die übergeordnete Fragestellung lautet:

Wie wirkt sich der Einsatz von Sprachassistent:innen auf die Motivation und den Lernerfolg von Schüler:innen im europäischen Ausland beim Deutschlernen aus?

Um detaillierte Antworten zu erhalten, wurde diese Fragestellung in präzisere Fragestellungen und Hypothesen umformuliert und unterteilt.

Hypothesenpaar 1

H0: Der Notendurchschnitt korreliert nicht mit dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz.

H1: Der Notendurchschnitt korreliert mit dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz.

¹⁰ Der Inhalt der E-Mail befindet sich im Anhang dieser Masterarbeit.

Hypothesenpaar 2

H0: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistenten korreliert nicht mit dem Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen positiven Einfluss auf die Deutschnote hat.

H1: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistenten korreliert mit dem Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen positiven Einfluss auf die Deutschnote hat.

Hypothesenpaar 3

H0: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistenten korreliert nicht mit dem Gefallen am Deutschlernen.

H1: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistenten korreliert mit dem Gefallen am Deutschlernen.

Hypothesenpaar 4

H0: Das Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen Einfluss auf die Note im Fach Deutsch hat, korreliert nicht mit dem Notendurchschnitt.

H1: Das Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen Einfluss auf die Note im Fach Deutsch hat, korreliert mit dem Notendurchschnitt.

Hypothesenpaar 5

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenten korreliert nicht mit der externalen Regulation.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenten korreliert mit der externalen Regulation.

Hypothesenpaar 6

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenten korreliert nicht mit der introjizierten Regulation.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenten korreliert mit der introjizierten Regulation.

Hypothesenpaar 7

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der identifizierten Regulation.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert mit der identifizierten Regulation.

Hypothesenpaar 8

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der intrinsischen Regulation.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert mit der intrinsischen Regulation.

Hypothesenpaar 9

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit dem Maß an Selbstbestimmung.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert mit dem Maß an Selbstbestimmung.

Hypothesenpaar 10

H0: Gerne Deutsch zu lernen korreliert nicht mit dem Maß an Selbstbestimmung.

H1: Gerne Deutsch zu lernen korreliert mit dem Maß an Selbstbestimmung.

3.1.2 Gütekriterien

Eine Fragebogenstudie ist umso wissenschaftlicher, je besser die Gütekriterien erfüllt werden. Die Erfüllung der Hauptgütekriterien der quantitativen Forschung, Validität, Reliabilität und Objektivität, entscheidet darüber, ob ein einfacher Fragebogen als wissenschaftliches Testinstrument herangezogen werden kann (Kröner et al., 2017, S. 17).

Für den zweiten Teil des Fragebogens wurden die Fragen aus dem SRQ-A [G] von Müller, Hanfstigl und Andreitz (2007) übernommen und an den Deutschunterricht angepasst. Kröner et al. (2017) haben die Konstruktvalidität dieses Fragebogens an Volks- und Mittelschulkindern

überprüft und eine gute Konsistenz innerhalb der Subskalen (externe, introjizierte, identifizierte und intrinsische Regulation) belegt (S. 8).

Aufgrund der guten Werte des Cronbach's α (intrinsische Regulation: $\alpha = 0.87$; Identifizierte Regulation: $\alpha = 0.83$; Introjizierte Regulation: $\alpha = 0.83$; Externale Regulation: $\alpha = 0.77$) (Kröner et al., 2017, S. 4) kann die Reliabilität des Fragebogens bestätigt werden (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 29).

Als Messverfahren wird der standardisierte Fragebogen, eine quantitative Forschungsmethode, herangezogen. Die Auswertung mittels SPSS liefert in jedem Fall die gleichen Ergebnisse. Das Ergebnis des Fragebogens ist unabhängig von Ort, Zeit, Studienleiter:in und Auswerter:in. Das bedeutet, dass im Rahmen dieser Untersuchung keine ungewollten Einflüsse durch involvierte Personen von der Studienleiterin erwartet wurden. Jede:r beliebige Studienleiter:in könnte den Fragebogen durchführen, auswerten und interpretieren und dieselben Ergebnisse würden erwartet werden (Moosbrugger / Kelava, 2020, S. 18). Der einzige Unterschied bei der Durchführung ist, dass sich die Schüler:innen in unterschiedlichen Klassenzimmern (in verschiedenen Ländern) befinden. Um die Durchführungsobjektivität aufrecht zu erhalten, wurden jede:r Sprachassistent:in genaue Informationen zur Durchführung zugeschickt: Der:Die Sprachassistent:in darf nicht eingreifen und die Schüler:innen müssen die Fragen allein, ohne Hilfe anderer, ausfüllen.

3.1.3 Ethische Überlegungen

Da es sich bei den Proband:innen um nicht-volljährige Schüler:innen handelt, wurde eine Einwilligungserklärung¹¹ von den Erziehungsberechtigten unterzeichnet. Nur Schüler:innen, die diese Bestätigung vorzeigten, durften an der Studie teilnehmen. Bei der Beantwortung des Fragebogens durften die Schüler:innen die (inhaltlich) gleiche Einwilligungserklärung mittels Häkchen bestätigen. Um sicherzustellen, dass sie diese verstehen, wurde sie in die jeweilige Landessprache übersetzt. In fetten Buchstaben wurde der zentrale Aspekt der Erklärung nochmals kurz und verständlich am Ende der Einwilligungserklärung wiedergegeben:

„Hiermit erkläre ich meine freiwillige Teilnahme an diesem Forschungsprojekt und stimme zu, dass meine anonymen Daten für wissenschaftliche Zwecke genutzt und veröffentlicht werden dürfen.“

¹¹ Die Einwilligungserklärung befindet sich in den jeweiligen Sprachen im Anhang dieser Arbeit.

Die Teilnahme der Schüler:innen erfolgte freiwillig und die Daten wurden anonymisiert – beide Punkte wurden von den Forschungspartner:innen vor dem Ausfüllen des Fragebogens erneut genannt. Um sicherzugehen, dass alle Fragen verständlich formuliert wurden, korrigierten entweder Erstsprecher:innen oder Personen mit hohem Sprachniveau die übersetzten Fragebögen. Die Schüler:innen wurden im Rahmen dieser Forschung nicht getäuscht und die Ergebnisse wurden nicht manipuliert. Jegliche Änderungen des Samples wurden bekanntgegeben und begründet.

Den Sprachassistent:innen, die bei dieser Studie als Forschungspartner:innen fungierten, wurden alle Informationen zum Fragebogen per E-Mail geschickt.¹² Aufgrund von Datenschutzgründen wurden die Sprachassistent:innen vom Österreichischen Austauschdienst über die Teilnahme an dieser Studie informiert und nicht von der Studienleiterin. Die E-Mail-Adresse sowie die Telefonnummer der Studienleiterin wurde wegen Rückfragen inkludiert und Hilfe stand den Forschungspartner:innen jederzeit zur Verfügung. Aufgrund dessen, dass die Sprachassistent:innen verglichen mit der regulären Lehrperson eher weniger Zeit mit den Schüler:innen verbringen können und/oder den Unterricht für die folgenden Wochen bereits geplant hatte, bekamen sie drei Wochen Zeit, die Fragebögen an die Schüler:innen auszuteilen.

3.2 Datenerhebung

Um Schüler:innen zu erreichen, die von eine:r Sprachassistent:in im Unterricht profitieren, wurde der Österreichische Austauschdienst kontaktiert. Über diesen wurden die österreichischen Sprachassistent:innen von dieser Studie informiert.

3.2.1 Sampling

Der Österreichische Austauschdienst (OeAD) entsendete im Schuljahr 2020/2021 Sprachassistent:innen nach Irland, Belgien, Frankreich, Spanien, Ungarn, Italien, Kroatien, Russland, in das Vereinigte Königreich und in die Schweiz (OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung, 2021). Aufgrund der geringen Anzahl an Sprachassistent:innen in Ungarn, Kroatien, Russland und in der Schweiz wurden diese Länder aus der Erhebung ausgeschlossen.

¹² Die Informationen und Anleitung befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

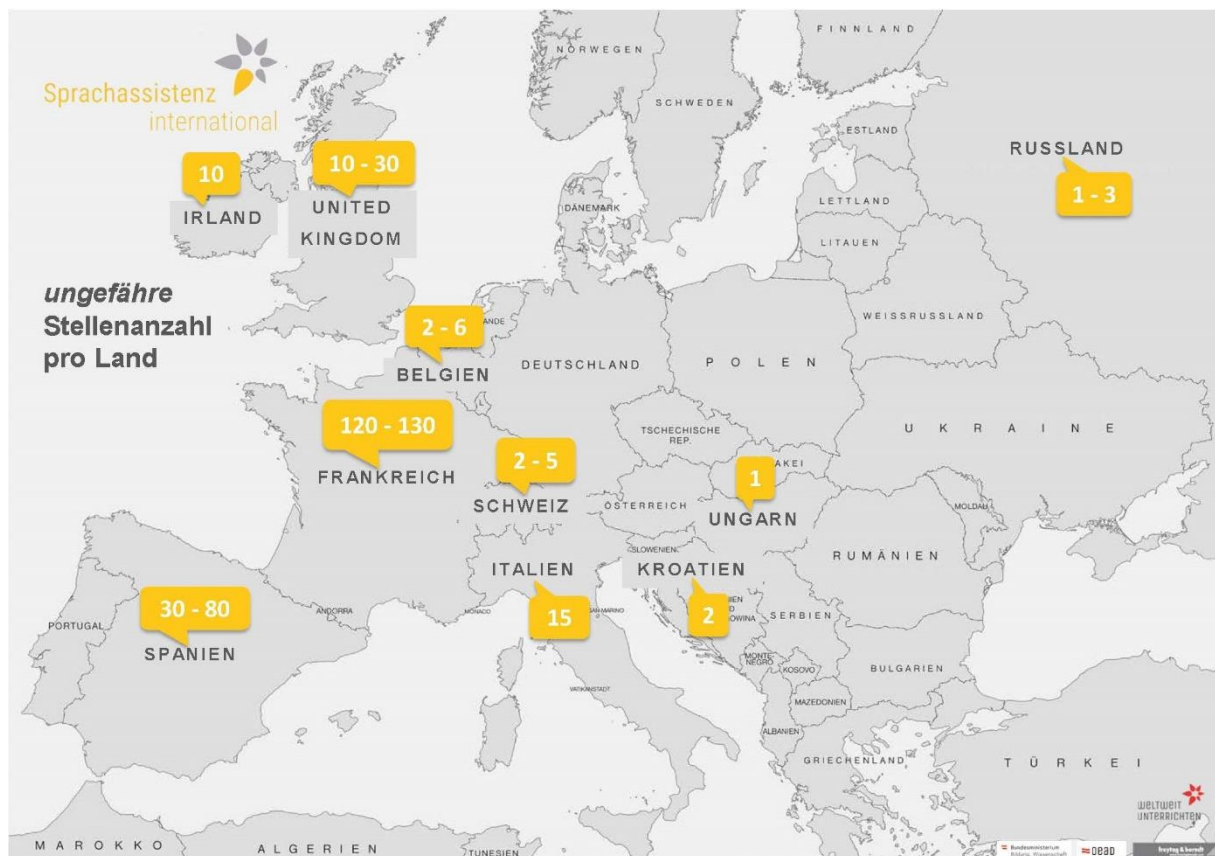


Abbildung 4: ungefähre Stellenzahl pro Land 2021 / 2022. Quelle: OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung. (2021). *Länder. Für welche Länder kann ich mich bewerben?*
<https://www.weltweitunterrichten.at/portal/sprachassistentenzoutgoing/laender>

Insgesamt wurde der Fragebogen von 87 Schüler:innen (davon 49 weiblich und eine non-binäre Angabe) ausgefüllt. Der englischsprachige Fragebogen wurde 13-mal ausgefüllt, der französische 42-mal und der spanische 32-mal. Um ein diverses und weitreichendes Sample zu erhalten, wurden sowohl Schüler:innen in Mittelschulen, in Höheren Schulen und in Sprachkurse, die an Erwachsene gerichtet waren, befragt. Das Alter der Lernenden reichte vom elften bis zum 67. Lebensjahr. Grafiken und Tabellen befinden sich im Kapitel 4. *Darstellung der Ergebnisse*. Aus dem gesamten Sample mussten 111 Antworten exkludiert werden, da der Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt wurde. Der:Die Sprachassistent:in fungierte während des Ausfüllens des Fragebogens als Aufsichtsperson.

3.2.2 Fragebogen

Zur Datenerhebung wurde der Fragebogen zu den Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern (SRQ-A [G]) (Müller et al., 2007) herangezogen. Dieser wurde für diese Studie adaptiert. Beim SRQ-A [G] handelt es sich um die adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) von Ryan und Connell

(1989). Der Fragebogen misst, inwiefern Schüler:innen intrinsisch, identifiziert, introjiziert und external reguliert und motiviert werden. Für diese Erhebung wurde der Fragebogen an das Fach Deutsch angepasst, gravierende inhaltliche Änderungen wurden nicht vorgenommen.

Der Fragebogen besteht aus 17 Aussagen, bei denen angekreuzt werden soll, ob man ihnen völlig zustimmt, eher zustimmt, teils zustimmt, eher nicht zustimmt oder überhaupt nicht zustimmt. Bei dieser Antwortmethode handelt es sich um eine klassische Likert-Skala mit fünf Antwortmöglichkeiten. Die einzelnen Items können verschiedenen Regulationsstilen (intrinsisch, identifiziert, introjiziert und external) zugeordnet werden, befinden sich im Fragebogen allerdings in einer durchmischten Reihenfolge.

Die Proband:innen sollten ihr eigenes Lernen im Deutschunterricht reflektieren und die Gründe für ihr Lernen angeben. Den Items ging folgende Phrase voraus:

Ich arbeite und lerne im Deutschunterricht, ...

- weil es mir Spaß macht.
- weil ich möchte, dass mein Lehrer denkt, ich bin ein guter Schüler.
- um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (z. B. Schule, Lehre oder Studium).
- weil ich sonst von zu Hause Druck bekomme.
- weil ich neue Dinge lernen möchte.
- weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich wenig tun würde.
- weil ich damit mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl habe.
- weil ich sonst Ärger mit meinem Lehrer bekomme.
- weil ich es genieße, mich mit diesem Fach auseinanderzusetzen.
- weil ich möchte, dass die anderen Schülerinnen von mir denken, dass ich ziemlich gut bin.
- weil ich mit Deutschkenntnissen später einen besseren Job bekommen kann.
- weil ich sonst schlechte Noten bekomme.
- weil ich gerne Aufgaben im Deutschunterricht löse.
- weil ich mich vor mir selbst schämen würde, wenn ich es nicht tun würde.
- weil ich die Sachen, die ich im Deutschunterricht lerne, in meiner Zukunft gut gebrauchen kann.
- weil ich es einfach lernen muss.

- weil ich gerne über die deutsche Sprache nachdenke.

Da der Fragebogen in anderssprachigen Ländern ausgegeben wurde und die Schüler:innen die Fragen, die sie beantworten, verstehen mussten, wurde er in die jeweiligen Landessprachen übersetzt. Der Fragebogen wurde für Irland und für das Vereinigte Königreich ins Englische übersetzt, für Frankreich und Belgien ins Französische, für Spanien ins Spanische und für Italien ins Italienische.

Der andere Teil des Fragebogens beschäftigt sich zuerst mit den demographischen Angaben der Proband:innen. Aufgrund dessen, dass es in jedem Land ein anderes Schulsystem mit unterschiedlichen Schulstufen gibt, sollten die Schüler:innen ihr Alter und nicht die Schulstufe angeben. Bei der Frage zum Geschlecht gibt es drei Möglichkeiten: männlich, weiblich und divers (in den meisten Übersetzungen wird es als non-binär angegeben). Auf die weiteren drei Geschlechter wurde verzichtet, da diese nur in Österreich anerkannt sind und bei den Proband:innen anderer Länder Verwirrung auslösen könnten.

Des Weiteren wurde nach dem Land, in dem die Schüler:innen wohnen, gefragt, um auch Unterschiede zwischen den Ländern ermitteln zu können. Ein weiteres Item erfragte die Erstsprache(n) der Schüler:innen.

Der nächste Teil des Fragebogens bezog sich auf das Deutschlernen. Die Schüler:innen sollten angeben, seit wie vielen Jahren sie Deutsch lernten und ob sie dies gerne tun. Dafür sollten sie ankreuzen, ob sie dem Satz „Ich lerne gerne Deutsch“ völlig zustimmen, eher zustimmen, teils zustimmen, eher nicht zustimmen oder überhaupt nicht zustimmen. Um den Lernerfolg der Schüler:innen zu messen, sollten sie ihren Notendurchschnitt im Fach Deutsch schätzen. Dadurch, dass sich die Schulsysteme in den verschiedenen Ländern voneinander unterscheiden, wurden verschiedene, an die Länder angepasste Notenskalen angegeben. In Spanien und Italien gibt es ein zehnstufiges Zahlensystem, in Frankreich und Belgien ein zwanzigstufiges und in England und Irland ein sechsstufiges System von A bis F.

Des Weiteren sollten die Schüler:innen einschätzen, ob der Unterricht der:dem Sprachassistent:in einen positiven Einfluss auf ihre Note im Fach Deutsch hat.

Die Schüler:innen sollten zusätzlich angeben, wie sehr sie folgender Aussage zustimmen: Der Unterricht mit der:dem Sprachassistent:in gefällt mir besser als der reguläre Unterricht mit meine:r Lehrer:in. In Stichwörtern sollten die Proband:innen aufschreiben, was ihnen am

Unterricht mit der:dem Sprachassistent:in besser oder schlechter gefällt. Diese letzte Frage ist die einzig offene.

Die Befragung richtete sich an Schüler:innen der Sekundarstufe. Die Primarstufe fand bei dieser Befragung keine Berücksichtigung.

Der Fragebogen stand sowohl digital als auch analog zur Verfügung. Je nach Schulordnung, ob Handys im Klassenzimmer erlaubt sind oder nicht, wurde entweder der Weblink zum Fragebogen auf SoSci-Survey oder die PDF-Version des Fragebogens an den:die Sprachassistent:in geschickt. Der:Die Sprachassistent:in teilte die Fragebögen aus und sendete Scans oder Fotos dieser wieder retour an die Studienleiterin.

3.3 Datenaufbereitung

Die Daten wurden mittels SoSci-Survey erhoben und unvollständige Datensätze entfernt. Mithilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics wurden die Daten analysiert und ausgewertet.

3.4 Datenanalyse

Die bearbeitete Version des SRQ-A [G] wurde mithilfe des Auswertungsschlüssels von Müller, Hanfstigl und Andreitz (2007) ausgewertet.

Zuerst wurden die Antwortmöglichkeiten quantifiziert, um sie in einer Ordinalskala auswerten zu können:

5 = stimmt völlig

4 = stimmt eher

3 = stimmt teils

2 = stimmt eher nicht

1 = stimmt überhaupt nicht

Im Anschluss wurden die Items in die vier Kategorien geteilt.

Intrinsische Regulation:

- weil es mir Spaß macht.
- weil ich neue Dinge lernen möchte.
- weil ich es genieße, mich mit diesem Fach auseinander zu setzen.
- weil ich gerne Aufgaben im Deutschunterricht löse.

- weil ich gerne über die deutsche Sprache nachdenke.

Identifizierte Regulation:

- um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (z.B. Schule, Lehre oder Studium)
- weil ich damit mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl habe.
- weil ich mit Deutschkenntnissen später einen besseren Job bekommen kann.
- weil ich die Sachen, die ich im Deutschunterricht lerne, in meiner Zukunft gut gebrauchen kann.

Introjierte Regulation:

- weil ich möchte, dass mein Lehrer denkt, ich bin ein guter Schüler.
- weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich wenig tun würde.
- weil ich möchte, dass die anderen Schülerinnen von mir denken, dass ich ziemlich gut bin.
- weil ich mich vor mir selbst schämen würde, wenn ich es nicht tun würde.

Externale Regulation:

- weil ich sonst von zu Hause Druck bekomme.
- weil ist sonst Ärger mit meinem Lehrer bekomme.
- weil ich sonst schlechte Noten bekomme.
- weil ich es einfach lernen muss.

Zur Skalenbildung werden die Werte der Items in den Gruppen der Regulationsstile addiert und durch die Anzahl der Items pro Gruppe dividiert.

Intrinsische Regulation: item 1 + item 5 + item 13 + item 17 = ____/5 =

Identifizierte Regulation: item 3 + item 7 + item 11 + item 15 = ____/4 =

Introjierte Regulation: item 2 + item 6 + item 10 + item 14 = ____/4 =

Externale Regulation: item 4 + item 8 + item 12 + item 16 = ____/4 =

Selbstbestimmungsindex:

Der Selbstbestimmungsindex wird mittels folgender Formel berechnet:

$SDI = (2 \times \text{intrinsische Regulation}) + \text{identifizierte Regulation} - \text{introjierte Regulation} - (2 \times \text{externale Regulation})$.

Von der Summe der zweifachen intrinsischen Regulation und der (einfachen) identifizierten Regulation wird die Summe der zweifachen externalen Regulation und der (einfachen) introjierten Regulation subtrahiert. Das Ergebnis zeigt das Maß der Selbstbestimmung, sofern die Auswertung positiv ist. Negative Werte zeigen das Maß für die Ausprägung von Kontrolle (Müller et al., 2007, S. 7-8).

Auch beim zweiten Teil des Fragebogens werden die Daten quantifiziert. Die Items, bei denen die Schüler:innen ankreuzen sollten, wie sehr sie einer Aussage zustimmen, werden in derselben Weise quantifiziert wie beim SRQ-A [G]:

5 = stimmt völlig

4 = stimmt eher

3 = stimmt teils

2 = stimmt eher nicht

1 = stimmt überhaupt nicht

Mittels der Spearman-Korrelation wurden die Werte der einzelnen Regulationsstile mit den Items aus dem nicht-SRQ-A [G]-Teil des Fragebogens korreliert.

Mithilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben wurden Unterschiede beim Geschlecht gemessen und geprüft, ob die Werte normalverteilt sind.

4. Präsentation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie präsentiert, die mithilfe des Statistikprogramms SPSS (Statistical Package für Social Sciences) eruiert wurden. Die Analyse der gesammelten Daten stellt einen wesentlichen Schritt dar, um die Forschungsfrage „*Wie wirkt sich der Einsatz von Sprachassistent:innen auf die Motivation und den Lernerfolg von Schüler:innen im europäischen Ausland beim Deutschlernen aus?*“ zu beantworten und die Hypothesen zu überprüfen. Die vorliegende Masterarbeit konzentriert sich darauf, die erhobenen Informationen in strukturierter Form darzustellen, um tiefergehende Einblicke in die vorliegende Problematik zu ermöglichen.

Das Kapitel beginnt mit einer Übersicht über die Stichprobe, gefolgt von einer Beschreibung der angewandten statistischen Methoden. Anschließend werden die Ergebnisse der Hauptforschungsfragen sowie eventueller Unterfragen präsentiert. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt unter Berücksichtigung der Forschungsziele und Hypothesen. Graphen, Tabellen und deskriptive Statistiken dienen dazu, die gewonnenen Erkenntnisse visuell zu unterstützen und zu veranschaulichen.

Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt im Kontext des aktuellen Forschungsstands im nächsten Kapitel 5. *Diskussion der Ergebnisse* und bietet somit eine solide Grundlage für die abschließenden Schlussfolgerungen und eventuellen Handlungsempfehlungen, die im Kapitel 6. *Conclusio* präsentiert werden.

4.1 Übersicht der Stichprobe

In diesem Abschnitt werden die Häufigkeiten der demografischen Merkmale der Stichprobe präsentiert. Nach der Bereinigung der Daten wurden 87 Fragebögen (von insgesamt 198¹³) zur weiteren Verarbeitung ausgewählt.

Zu Beginn soll ein deskriptiver Überblick gezeigt werden.

¹³ Nur 87 Fragebögen wurden vollständig ausgefüllt, die restlichen 111 Fragebögen waren unvollständig und konnten somit nicht zur weiteren Auswertungen herangezogen werden.

Geschlecht

Von den 87 Teilnehmenden waren 49 weiblich (56,3 %), weitere 37 männlich (42,5 %) und eine Person (1,1 %) gab an, non-binär zu sein.

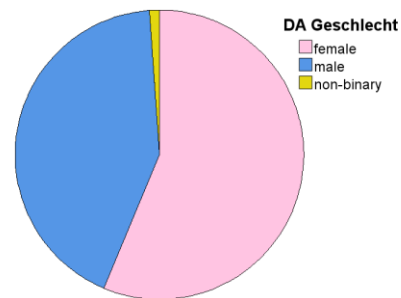


Abbildung 5: DA Geschlecht (Diagramm SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

DA Geschlecht					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	female	49	56,3	56,3	56,3
	male	37	42,5	42,5	98,9
	non-binary	1	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Abbildung 6: DA Geschlecht (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Altersverteilung

Das Alter der Lernenden reicht vom elften bis zum 67. Lebensjahr¹⁴. Obwohl der Mittelwert der Stichprobe 20,9 Jahre beträgt, befindet sich der Median bei 14 Jahren. Die Hälfte aller Teilnehmenden war zum Zeitpunkt der Befragung demnach elf, zwölf, 13 oder 14 Jahre alt, die andere Hälfte älter. Das Boxplot veranschaulicht außerdem, dass der Interquartilsabstand zwischen dem unteren Quartil (Q1) bis zum oberen Quartil (Q3) von zwölf bis 25 Jahren reicht. Des Weiteren lassen sich anhand der kleinen Kreise milde Ausreißer und anhand der Sterne extreme Ausreißer erkennen. Der grobe Altersunterschied in der Stichprobe lässt sich damit erklären, dass ein Großteil der Teilnehmenden Schüler:innen der Sekundarstufe sind und nur ein kleiner Teil der Antworten aus der Erwachsenenbildung kommen.

Statistiken		
DA Alter: I am ... years old.		
N	Gültig	87
	Fehlend	0
Mittelwert		20,90
Median		14,00
Modus		13
Std.-Abweichung		13,429
Minimum		11
Maximum		67

Abbildung 7: DA Alter (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

¹⁴ Sprachassistent:innen werden nicht nur in der Primar- und der Sekundarstufe eingesetzt, sondern auch in der Erwachsenenbildung. Aus diesem Grund befinden sich auch einige Personen im Sample, die ein höheres Alter aufweisen.

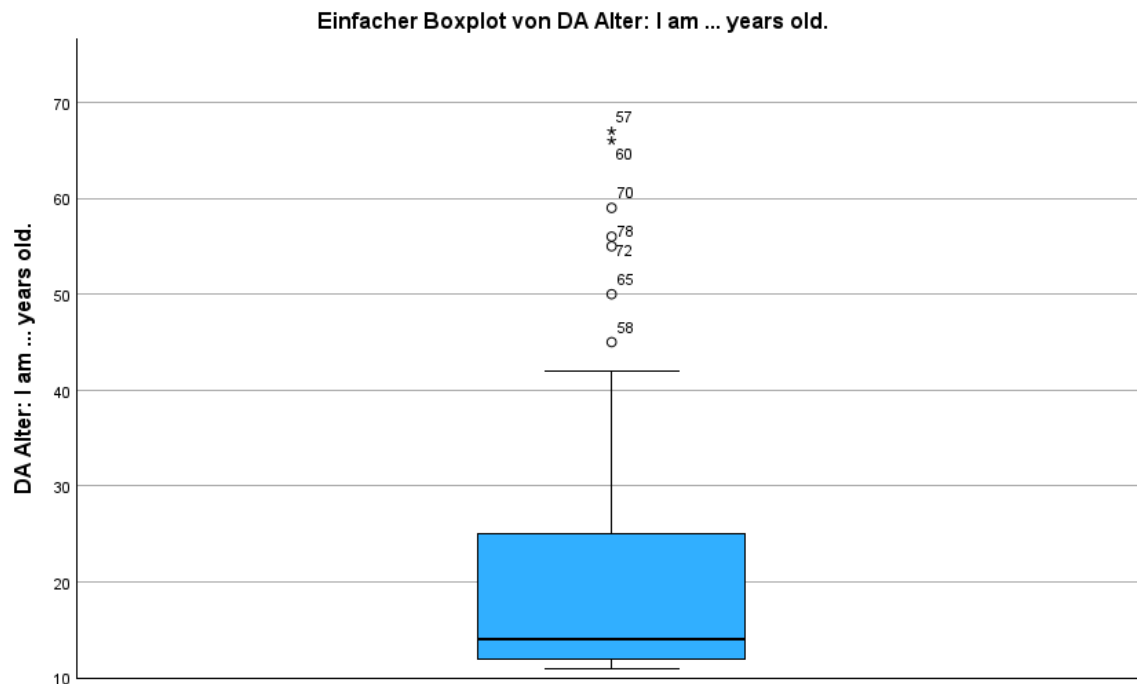


Abbildung 8: DA Alter (Diagramm SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Anzahl der Jahre, die Deutsch gelernt wurde

Fast die Hälfte (46 %) der Teilnehmenden lernt Deutsch im ersten oder zweiten Jahr. Mehr als ein Viertel (27,6 %) aller Befragten im dritten Jahr. 26,4 % lernen Deutsch seit mehr als drei Jahren.

DA Jahre Deutsch: I have been learning German for ... years.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	12	13,8	13,8	13,8
	2	28	32,2	32,2	46,0
	3	24	27,6	27,6	73,6
	4	5	5,7	5,7	79,3
	5	7	8,0	8,0	87,4
	6	1	1,1	1,1	88,5
	7	3	3,4	3,4	92,0
	9	1	1,1	1,1	93,1
	10	1	1,1	1,1	94,3
	12	1	1,1	1,1	95,4
	14	1	1,1	1,1	96,6
	15	1	1,1	1,1	97,7
	18	1	1,1	1,1	98,9
	20	1	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Abbildung 9: DA Jahre Deutsch (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Erstsprachen

Fast die Hälfte (43,7 %) der Befragten gab an, dass Französisch ihre Erstsprache sei. Ein Drittel (33,3 %) gab an, Spanisch als Erstsprache zu sprechen, weitere 12 Personen (13,8 %) Englisch. Der restlichen Sprachangaben fallen auf Portugiesisch (1,1 %), Albanisch (2,3 %), Galicisch (3,4 %), Guyanisch (1,1 %) und Türkisch (1,1 %). Die drei am häufigsten gesprochenen Sprachen sind auch jene, die in den Ländern der Befragten Amtssprache sind. Der englischsprachige Fragebogen wurde 13-mal ausgefüllt, der französische 42-mal und der spanische 32-mal.

DA Sprachen: My first language(s) is / are

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Englisch	12	13,8	13,8	13,8
	Spanisch	29	33,3	33,3	47,1
	Portugiesisch	1	1,1	1,1	48,3
	Französisch	38	43,7	43,7	92,0
	Albanisch	2	2,3	2,3	94,3
	Galicisch	3	3,4	3,4	97,7
	Guyanisch	1	1,1	1,1	98,9
	Türkisch	1	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Abbildung 10: DA Sprachen (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

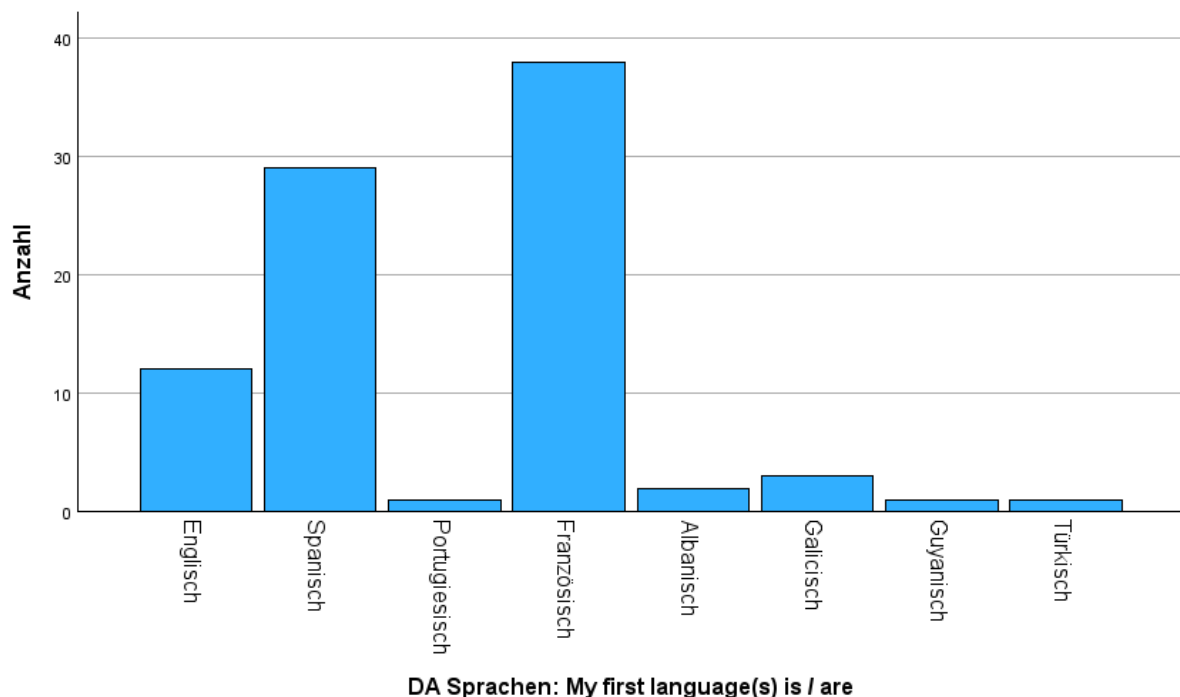


Abbildung 11: DA Sprachen (Diagramm SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Notendurchschnitt

In den Ländern, in denen der Fragebogen ausgefüllt wurde, gibt es verschiedene Notensysteme. Die Notenangaben aller Länder wurden kodiert und in ein fünfstelliges Notensystem integriert, es reicht von A (im österreichischen Notensystem „sehr gut“) bis E („nicht genügend“). Ein Fünftel der Befragten (20,7 %) gab an, auf einem A („sehr gut“) zu stehen, fast die Hälfte (42,5 %) B („gut“), ein Viertel (25,3 %) C („befriedigend“), 6,9 % D („genügend“) und 4,6 % E („nicht genügend“).

DA Notendurchschnitt					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	A	18	20,7	20,7	20,7
	B	37	42,5	42,5	63,2
	C	22	25,3	25,3	88,5
	D	6	6,9	6,9	95,4
	E	4	4,6	4,6	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Abbildung 12: DA Notendurchschnitt (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

4.2 Statistische Methoden

Zur Auswertung der Daten wurde auf verschiedene statistische Methoden zurückgegriffen.

Um die Daten deskriptiv darzustellen, wurden Häufigkeitstabellen erstellt und passende graphische Diagramme zur Veranschaulichung verwendet.

Alle Daten, die durch eine Likert-Skala erhoben wurden, wurden quantifiziert, um sie in einer Ordinalskala auswerten zu können. Bei der Hypothesenüberprüfung wird auf die Korrelationskoeffizienten nach Spearman zurückgegriffen.

4.3 Ergebnisse

Zu Beginn dieses Unterkapitels sollen die Ergebnisse der Aussagen „Ich mag es, Deutsch zu lernen“, „Unterricht mit der Sprachassistentin haben einen positiven Einfluss auf meine Deutschnote“ und „Ich mag den Unterricht mit der Sprachassistentin mehr als den regulären Unterricht mit der Lehrperson“ präsentiert werden.

Im Anschluss werden die Ergebnisse des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) dargestellt.

Ich mag es, Deutsch zu lernen

Bei der Aussage „Ich mag es, Deutsch zu lernen“ antwortete mehr als die Hälfte (55,2 %) mit „stimmt völlig“, mehr als ein Viertel (28,7 %) mit „stimmt eher“, 16,1 % mit „stimmt teils“ und keine Einzige:r gab „stimmt eher nicht“ und „stimmt überhaupt nicht“ an.

LS: I like learning German.					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	partly true	14	16,1	16,1	16,1
	rather true	25	28,7	28,7	44,8
	totally true	48	55,2	55,2	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Abbildung 13: LS: I like learning German (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Unterricht mit der Sprachassistentenz haben einen positiven Einfluss auf meine Deutschnote

Die Teilnehmenden sollten einschätzen, ob der Unterricht mit der:dem Sprachassistent:in einen positiven Einfluss auf ihre Note in Deutsch hat. Fast die Hälfte (44,8 %) stimmt dieser Aussage völlig zu. 40,2 % stimmten eher zu, 13,8 % stimmten teils zu und nur eine Person (1,1 %) stimmte eher nicht zu. Niemand stimmte dieser Aussage überhaupt nicht zu.

LS: Lessons with the language assistant have a positive influence on my grade in German.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	not quite true	1	1,1	1,1	1,1
	partly true	12	13,8	13,8	14,9
	rather true	35	40,2	40,2	55,2
	totally true	39	44,8	44,8	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Abbildung 14: LS Lessons with the language assistant have a positive influence on my grade in German (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Ich mag den Unterricht mit der Sprachassistentenz mehr als den regulären Unterricht mit der Lehrperson

Bei der Frage, ob die Teilnehmer:innen den Unterricht mit dem:der Sprachassistent:in besser mögen als den Unterricht mit der Lehrperson, gab ungefähr ein Fünftel (21,8 %) „stimmt völlig“, mehr als ein Viertel (28,7 %) „stimmt eher“, ein Drittel (35,6 %) „stimmt teils“, ein Zehntel (11,5 %) „stimmt eher nicht“ an und zwei Personen (2,3 %) antworteten, dass diese Aussage überhaupt nicht stimme.

LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	not true at all	2	2,3	2,3	2,3
	not quite true	10	11,5	11,5	13,8
	partly true	31	35,6	35,6	49,4
	rather true	25	28,7	28,7	78,2
	totally true	19	21,8	21,8	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Abbildung 15: LS I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)

In diesem Abschnitt wird auf die präzise Wiedergabe der einzelnen Ergebnisse verzichtet und ein Überblick darüber gegeben, welche Art von Motivationsregulation die Proband:innen aufweisen.

In dem Kapitel 3.4 *Datenanalyse* ist der genaue Berechnungsweg zu finden, wie die eingehobenen Daten mithilfe des Auswertungsschlüssels von Müller, Hanfstigl und Andreitz (2007) ausgewertet wurden.

Die folgende Tabelle zeigt einen allgemeinen Überblick darüber, welche Selbstregulationen bei den Teilnehmer:innen eher angewandt werden. Informationen zu den einzelnen Motivationsstilen finden sich im Kapitel 2.3 *Motivation*. Der Wertebereich umfasst die Zahlen 1 (*stimmt überhaupt nicht*) bis 5 (*stimmt völlig*). Allgemein lässt sich erkennen, dass die Proband:innen als Ganzes vor allem intrinsisch reguliert werden ($M = 4,01$; $SD = 0,71$), darauf folgt die identifizierte Regulation ($M = 3,62$; $SD = 1,04$), die introjizierte Regulation ($M = 2,56$; $SD = 1,11$) und an letzter Stelle steht die externale Regulation ($M = 2,37$; $SD = 0,97$). Hervorzuheben ist, dass bei keiner einzigen teilnehmenden Person bei der intrinsischen Regulation *überhaupt nicht* vorkommt. Bei allen anderen Regulationsstilen kommen alle Werte vor.

Deskriptive Statistiken					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Intrinsische_Regulation	87	2,00	5,00	4,0057	,70502
Identifizierte_Regulation	87	1,00	5,00	3,6236	1,03701
Introjizierte_Regulation	87	1,00	5,00	2,5891	1,10560
Externale_Regulation	87	1,00	5,00	2,3678	,97337
Gültige Werte (listenweise)	87				

Abbildung 16: Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Die Tabellen im Anhang geben einen genaueren Einblick in die Daten der verschiedenen Regulationsstile. Dabei können die einzelnen Werte erneut und genau überprüft werden. Die Tabellen tragen die verschiedenen Regulationsstile als Überschrift.

Mithilfe dieser Daten konnte infolge der Selbstbestimmungsindex SDI errechnet werden. Die nachstehende deskriptive Statistik zeigt, inwiefern die Teilnehmenden selbstbestimmt lernen. Der Mittelwert 4,31 ($SD = 3,40$) sagt aus, dass die Befragten im akademischen Kontext eher selbstbestimmt handeln. Die theoretische Wertespanne reicht von -20 bis 20, doch in dieser

Befragung liegt der niedrigste Wert bei -4,50 und der höchste bei 11,00. Alles unterhalb von 0 ist eher nicht selbstbestimmt, alles darüber eher selbstbestimmt. Je näher der Wert zu den Grenzen (-20, 20) ist, umso selbstbestimmter oder nicht selbstbestimmter ist die teilnehmende Person.

Deskriptive Statistiken					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Selbstbestimmungsindex_ SDI	87	-4,50	11,00	4,3103	3,40207
Gültige Werte (listenweise)	87				

Abbildung 17: Selbstbestimmungsindex (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Anhand des Boxplots werden die Quantile bildlich dargestellt, dadurch kann eine genauere erste Einschätzung darüber gemacht werden, wie viele Prozent der Teilnehmer:innen welchen Wert aufweisen.

Die genauen Werte können in einer Tabelle im Anhang nachgelesen werden.

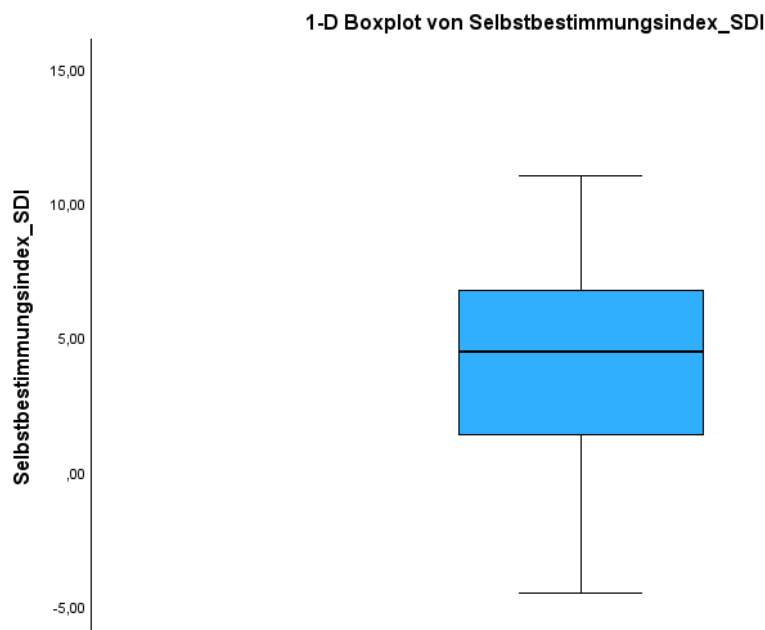


Abbildung 18: Selbstbestimmungsindex (Boxplot, SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

4.4 Hypothesen – Darstellung der Ergebnisse

Im Rahmen der Präsentation der Ergebnisse werden die Ergebnisse dargestellt, die Diskussion und theoretische Einordnung erfolgt erst im nächsten Kapitel 5. *Diskussion der Ergebnisse*.

Hypothesenpaar 1

H0: Der Notendurchschnitt korreliert nicht mit dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz.

H1: Der Notendurchschnitt korreliert mit dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz.

Da die abhängigen Variable, der Notendurchschnitt, ordinalskaliert ist, wurde unter Korrelationskoeffizient Spearman gewählt. (Dies ist auch bei den weiteren Berechnungen der Fall.)

Da es kein signifikantes Ergebnis gibt, kann die H1 verworfen und die H0 angenommen werden: Der Notendurchschnitt korreliert nicht mit dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz.

Korrelationen

			DA Notendurchsch nitt	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher
Spearman-Rho	DA Notendurchschnitt	Korrelationskoeffizient	1,000	,139
		Sig. (2-seitig)	.	,199
		N	87	87
	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Korrelationskoeffizient	,139	1,000
		Sig. (2-seitig)	,199	.
		N	87	87

Abbildung 19: Hypothesenpaar 1 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 2

H0: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistenten korreliert nicht mit dem Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen positiven Einfluss auf die Deutschnote hat.

H1: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistenten korreliert mit dem Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen positiven Einfluss auf die Deutschnote hat.

Nach Spearman gibt es ein signifikantes Ergebnis ($p = 0,03$), die H0 kann verworfen werden. Der Wert $r = 0,232$ zeigt einen positiven, geringen Zusammenhang ($r = 0,1 < 0,3$) zwischen dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistenten und dem Empfinden, dass die Sprachassistenten einen positiven Einfluss auf die Deutschnote hat. Jene Schüler:innen, die den Unterricht mit der Sprachassistenten bevorzugen, denken auch, dass der Unterricht mit der:dem Sprachassistenten einen positiven Einfluss auf deren Note hat.

Korrelationen

			LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	LS: Lessons with the language assistant have a positive influence on my grade in German.
Spearman-Rho	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Korrelationskoeffizient	1,000	,232*
		Sig. (2-seitig)	.	,030
		N	87	87
	LS: Lessons with the language assistant have a positive influence on my grade in German.	Korrelationskoeffizient	,232*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,030	.
		N	87	87

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Abbildung 20: Hypothesenpaar 2 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 3

H0: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentz korreliert nicht mit dem Gefallen am Deutschlernen.

H1: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentz korreliert mit dem Gefallen am Deutschlernen.

Da es kein signifikantes Ergebnis gibt, kann die H1 verworfen und die H0 angenommen werden: Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentz korreliert nicht mit dem Gefallen am Deutschlernen.

Korrelationen			LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	LS: I like learning German.
Spearman-Rho	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Korrelationskoeffizient	1,000	-,079
		Sig. (2-seitig)	.	,469
		N	87	87
	LS: I like learning German.	Korrelationskoeffizient	-,079	1,000
		Sig. (2-seitig)	,469	.
		N	87	87

Abbildung 21: Hypothesenpaar 3 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 4

H0: Das Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen Einfluss auf die Note im Fach Deutsch hat, korreliert nicht mit dem Notendurchschnitt.

H1: Das Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen Einfluss auf die Note im Fach Deutsch hat, korreliert mit dem Notendurchschnitt.

Nach Spearman gibt es ein signifikantes Ergebnis ($p = 0,048$), die H0 kann verworfen werden. Der Wert $r = -0,213$ zeigt einen negativen, geringen Zusammenhang ($r = 0,1 < 0,3$) zwischen dem Empfinden, dass die Sprachassistenten einen Einfluss auf die Deutschnote hat und der tatsächlichen Note. Jene Schüler:innen, die eine gute Note in Deutsch haben, denken eher, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten keinen positiven Einfluss auf die Note hat, während die Schüler:innen mit schlechteren Noten eher davon überzeugt sind, dass der Unterricht einen positiven Einfluss hat.

Korrelationen

			DA Notendurchschnitt	LS: Lessons with the language assistant have a positive influence on my grade in German.
Spearman-Rho	DA Notendurchschnitt	Korrelationskoeffizient	1,000	-,213*
		Sig. (2-seitig)	.	,048
		N	87	87
	LS: Lessons with the language assistant have a positive influence on my grade in German.	Korrelationskoeffizient	-,213*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,048	.
		N	87	87

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Abbildung 22: Hypothesenpaar 4 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 5

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der externalen Regulation.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert mit der externalen Regulation.

Da es kein signifikantes Ergebnis gibt, kann die H1 verworfen und die H0 angenommen werden: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der externalen Regulation.

Korrelationen				
			LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Externale_Regulation
Spearman-Rho	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Korrelationskoeffizient	1,000	,106
		Sig. (2-seitig)	.	,330
		N	87	87
	Externale_Regulation	Korrelationskoeffizient	,106	1,000
		Sig. (2-seitig)	,330	.
		N	87	87

Abbildung 23: Hypothesenpaar 5 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 6

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der introjizierten Regulation.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert mit der introjizierten Regulation.

Da es kein signifikantes Ergebnis gibt, kann die H1 verworfen und die H0 angenommen werden: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der introjizierten Regulation.

Korrelationen			LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Introjizierte_Regulation
Spearman-Rho	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Korrelationskoeffizient	1,000	,000
		Sig. (2-seitig)	.	,999
		N	87	87
	Introjizierte_Regulation	Korrelationskoeffizient	,000	1,000
		Sig. (2-seitig)	,999	.
		N	87	87

Abbildung 24: Hypothesenpaar 6 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 7

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der identifizierten Regulation.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert mit der identifizierten Regulation.

Da es kein signifikantes Ergebnis gibt, kann die H1 verworfen und die H0 angenommen werden: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der identifizierten Regulation.

Korrelationen			LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Identifizierte_Regulation
Spearman-Rho	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Korrelationskoeffizient	1,000	,193
		Sig. (2-seitig)	.	,073
		N	87	87
	Identifizierte_Regulation	Korrelationskoeffizient	,193	1,000
		Sig. (2-seitig)	,073	.
		N	87	87

Abbildung 25: Hypothesenpaar 7 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 8

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert nicht mit der intrinsischen Regulation.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert mit der intrinsischen Regulation.

Da es kein signifikantes Ergebnis gibt, kann die H1 verworfen und die H0 angenommen werden: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistenz korreliert mit der intrinsischen Regulation.

Korrelationen				
			LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Intrinsische_Regulation
Spearman-Rho	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Korrelationskoeffizient	1,000	-,013
		Sig. (2-seitig)	.	,908
		N	87	87
	Intrinsische_Regulation	Korrelationskoeffizient	-,013	1,000
		Sig. (2-seitig)	,908	.
		N	87	87

Abbildung 26: Hypothesenpaar 8 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 9

H0: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistentz korreliert nicht mit dem Maß an Selbstbestimmung.

H1: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistentz korreliert mit dem Maß an Selbstbestimmung.

Da es kein signifikantes Ergebnis gibt, kann die H1 verworfen und die H0 angenommen werden: Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistentz korreliert mit dem Maß an Selbstbestimmung.

Korrelationen				
			LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Selbstbestimmungsindex_SDI
Spearman-Rho	LS: I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher	Korrelationskoeffizient	1,000	-,048
		Sig. (2-seitig)	.	,662
		N	87	87
	Selbstbestimmungsindex_SDI	Korrelationskoeffizient	-,048	1,000
		Sig. (2-seitig)	,662	.
		N	87	87

Abbildung 27: Hypothesenpaar 9 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

Hypothesenpaar 10

H0: Gerne Deutsch zu lernen korreliert nicht mit dem Maß an Selbstbestimmung.

H1: Gerne Deutsch zu lernen korreliert mit dem Maß an Selbstbestimmung.

Nach Spearman gibt es ein hochsignifikantes Ergebnis ($p < 0,001$), deswegen kann die H0 verworfen werden. Der Wert $r = 0,452$ zeigt einen positiven, mittleren Zusammenhang ($r = 0,3 < 0,5$) zwischen dem Selbstbestimmungsindex und gerne Deutsch zu lernen. Jene Schüler:innen, die gerne Deutsch lernen, haben ein hohes Maß an Selbstbestimmung, während jene, die nicht gerne Deutsch lernen, eher ein niedriges Maß an Selbstbestimmung aufweisen.

Korrelationen			Selbstbestimmungsindex_SDI	LS: I like learning German.
Spearman-Rho	Selbstbestimmungsindex_SDI	Korrelationskoeffizient	1,000	,452**
		Sig. (2-seitig)	.	<,001
		N	87	87
	LS: I like learning German.	Korrelationskoeffizient	,452**	1,000
		Sig. (2-seitig)	<,001	.
		N	87	87

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Abbildung 28: Hypothesenpaar 10 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).

5. Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt das Ziel, die Auswirkungen von Sprachassistent:innen auf die Motivation und den Lernerfolg beim Deutschlernen zu untersuchen und hat dafür zehn verschiedene Hypothesen getestet. Im vorangegangenen Kapitel 4. *Präsentation der Ergebnisse* wurden die Ergebnisse dieser Untersuchung präsentiert. In diesem Kapitel, 5. *Diskussion der Ergebnisse*, werden diese Ergebnisse nun eingehend diskutiert, um ihre Bedeutung zu erläutern, mögliche Erklärungen zu bieten und Impulse für zukünftige Forschungsbemühungen zu liefern.

Die Diskussion beginnt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und führt dann zu einer detaillierten Betrachtung jeder einzelnen Hypothese im Kontext der Forschungsfragen. Dabei werden sowohl die bestätigten als auch die widerlegten Hypothesen analysiert und interpretiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse dieser Studie im Vergleich zu früheren Studien analysiert, um festzustellen, ob sie mit bereits vorhandenem Wissen übereinstimmen oder davon abweichen. Dies ermöglicht es zu verstehen, ob diese Ergebnisse bestehende Erkenntnisse bestätigen oder neue Einblicke liefern.

Zudem werden die Stärken und Schwächen der vorliegenden Studie reflektiert, um potenzielle Einschränkungen und Herausforderungen bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Abschließend werden die praktischen und theoretischen Implikationen der Ergebnisse beleuchtet sowie Anregungen für zukünftige Forschungsrichtungen dargelegt.

Durch eine umfassende Diskussion der Ergebnisse wird angestrebt, einen Beitrag zum Verständnis der Auswirkungen von Sprachassistent:innen in Schulen zu leisten und potenzielle Auswirkungen auf akademische Diskurse und praktische Anwendungen zu verdeutlichen.

5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt soll zuerst die angenommene Hypothese (entweder H0 oder H1) präsentiert werden und im Anschluss deren Bedeutung interpretiert werden. Dabei werden mögliche Erklärungen der Ergebnisse erläutert.

Mithilfe anderer Studien und Literatur soll das neu erlangte Wissen eingeordnet werden. Sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede sollen zeigen, wie die Ergebnisse in den aktuellen Forschungskontext passen.

Von den zehn aufgestellten Hypothesen konnten drei bestätigt werden (Hypothesenpaar 2, 4 und 10), bei den anderen sieben wurde die H1 verworfen und die H0 angenommen. Im Rahmen der Testung der Hypothesen konnten folgende Ergebnisse statistisch berechnet werden.

Hypothesenpaar 1

Der Notendurchschnitt korreliert nicht mit dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz.

Ob ein:e Schüler:in eine gute oder eine schlechte Note in Deutsch hat, wirkt sich nicht darauf aus, wie ihm:ihr der Unterricht mit der Sprachassistentenz gefällt. Demnach gefällt (oder missfällt) Schüler:innen auf einer individuellen – vom Notendurchschnitt entkoppelten – Ebene der Unterricht.

Der schulische Erfolg wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, darunter die kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen, die Fähigkeiten der Lehrer:innen, die Qualität der Schule, die schulische Unterstützung durch die Eltern, der sozioökonomische Hintergrund der Familie und durch Gleichaltrige, sogenannte Peers (Morris et al., 2021, S. 1). Allerdings scheint der Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz, der als Zusatzunterricht zum regulären Unterricht gilt, keinen Einfluss auf die Noten zu haben.

Richardson und Abraham (2013, S. 635) haben in ihrer Studie Andeutungen dazu gefunden, dass die Verhaltensweisen, die mit einem guten Notendurchschnitt zusammenhängen, nicht primär mit bewussten Zielsetzungsprozessen korrelieren. Sie weisen hierbei auf eine implizierte Selbstregulierung hin.

Henry (2017, S. 312) untersuchte im Kontext der schwedischen Fremdspracheninitiative, wie das Fremdsprachenlernen beeinflusst wird, wenn den Schüler:innen dadurch ein besserer Gesamtnotendurchschnitt versprochen wird. Dafür mussten die Schüler:innen weiterhin Französisch als Fremdsprache besuchen und diesen Unterricht nur bestehen, eine gute Note ist hierfür nicht erforderlich. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Verbesserung des Notendurchschnitts keine oder nur geringe Auswirkungen auf die Motivation für die Fortsetzung des Französischunterrichts oder die Motivation zum Lernen zu haben scheinen.

Hypothesenpaar 2

Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz korreliert mit dem Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistentenz einen positiven Einfluss auf die Deutschnote hat.

Jene Schüler:innen, die den Unterricht mit der Sprachassistentenz bevorzugen, denken auch, dass der Unterricht mit der:dem Sprachassistent:in einen positiven Einfluss auf deren Note hat.

Wie soeben beim Hypothesenpaar 1 diskutiert, hat das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz keinen realen Einfluss auf den Notendurchschnitt. Allerdings zeigt sich anhand der Ergebnisse, dass die Teilnehmer:innen, denen dieser Unterricht gefällt, durchaus das subjektive Empfinden verspüren, dass sich der Unterricht positiv auf die eigene Note auswirkt.

Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass Schüler:innen ihre eigene Note als eigene Leistung sehen und nicht von ihrer Lehrkraft abhängig machen. Sie sehen womöglich einen Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Freude am Unterricht und ihren Leistungen. Morris et al. (2021) unterstreichen in ihrer Studie deutlich, dass das Gefallen am Unterricht eine hohe Auswirkung auf den schulischen Erfolg habe. Die Ergebnisse zeigen, dass jenen Kindern, denen der Unterricht mit sechs Jahren gut gefällt und Spaß macht auch noch mit 16 Jahren bessere Note erzielen. Tatsächlich besteht bei diesen Schüler:innen eine 64 % höhere Wahrscheinlichkeit fünf oder mehr A*-C-Noten (Anm.: Noten des *General Certificate of Secondary Education* (Wales), A*/A = very good to good, B/C = good pass, D/E/F/G = weak pass) zu erhalten als Kinder, denen die Schule nicht gefallen hat.

Des Weiteren kann auch die Lehrperson selbst, in diesem Fall die Sprachassistentenz selbst, einen Einfluss darauf haben, wie Schüler:innen ihre eigene Leistung wahrnehmen. Terada (2019) erfragte im Jahr 2017, die Eigenschaften einer lebensverändernden Lehrkraft zu beschreiben. Dabei bezogen sich nur sehr wenige der Antworten auf akademische Fähigkeiten oder Noten. Die Mehrheit der Befragten gab an, dass großartige Lehrer:innen ihren Schüler:innen das Gefühl von Sicherheit und Liebe (Anm.: aus dem Englischen „[to] feel safe and loved“) vermitteln, an ihre Schüler:innen glauben, ihnen Geduld vorleben und ihnen helfen, ihr volles Potenzial auszuschöpfen. Also Eigenschaften, die nicht mit akademischen Endergebnissen in Zusammenhang stehen. Der langfristige, akademische Erfolg der Schüler:innen hänge oft weniger von den schulischen Leistungen als vom Verhalten ab. Terada (2019) bezieht sich auf eine vergleichende Analyse von sieben repräsentativen Studien von Doll et al. (2013). Die Analyse zeigt, dass Schüler:innen, die die High School abbrechen, dies in der Regel aus

disziplinarischen Gründen oder aus Gründen wie finanziellen Problemen oder familiären Nöten tun. Selbst wenn Schüler:innen die Schule aus akademischen Gründen abbrechen, sei dies oft auf mangelndes Engagement zurückzuführen. Der beste Weg, Schüler:innen in der Schule zu halten, bestehe also nicht unbedingt darin, ihnen zu helfen, ihre Noten zu verbessern, sondern ihnen das Gefühl zu geben, dass sie dazugehören.

Jedoch werden Noten oft nicht als objektive Indikatoren für die Leistung von Schüler:innen angesehen, da es unterschiedliche Erwartungen und Benotungspraktiken bei Lehrer:innen und in Schulen gäbe. Allensworth et al. (2018, S. 30) stimmen zu, dass es zwischen Lehrkräften und Schulen Unterschiede bei den Noten gibt, diese aber nicht so groß seien, wie oft angenommen werde.

Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz ist, dass diese Einschätzung vom Halo-Effekt (Thorndike, 1920) beeinflusst wurde. Beim Halo-Effekt werden einzelne Merkmale einer Person nicht isoliert betrachtet, sondern es wird von bekannten Eigenschaften auf unbekannte geschlossen. Wenn Lernende also eine:n Sprachassistent:in besonders mögen, neigen sie dazu, diesem auch andere positive Eigenschaften zuzuschreiben. Im Fall des Hypothesenpaars 2 zeigt sich dies im angenommenen positiven Einfluss der Sprachassistentenz auf ihre Noten.

Hypothesenpaar 3

Das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz korreliert nicht mit dem Gefallen am Deutschlernen.

Ob ein:e Schüler:in den Unterricht mit der Sprachassistentenz bevorzugt oder nicht, steht in keinem Zusammenhang damit, wie gerne er:sie Deutsch lernt.

Vielmehr scheint der Unterricht selbst Auswirkungen darauf zu haben, wie gut oder schlecht Schüler:innen den Unterricht bewerten und wie viel Freude sie daran haben, gewisse Inhalte zu lernen. Die Ergebnisse einer Studie von Henrik und Jaworska (2018, S. 513) zeigen, dass Lernende dank unterhaltsamer Vorlesungen nicht nur glücklicher sind, sondern sich auch mehr Stoff merken, selbst wenn die unterrichtenden Themen an sich keine Freude bereiten. Des Weiteren bewerten Studierende unterhaltsamen Unterricht besser als traditionellen. Laut Henrik und Jaworka (2018, S. 508) wirkt sich starrer und ernsthafter Unterricht negativer auf das Lernen aus.

Hypothesenpaar 4

Das Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten einen Einfluss auf die Note im Fach Deutsch hat, korreliert mit dem Notendurchschnitt.

Jene Schüler:innen, die eine gute Note in Deutsch haben, denken eher, dass der Unterricht mit der Sprachassistenten keinen positiven Einfluss auf die Note hat, während die Schüler:innen mit schlechteren Noten eher davon überzeugt sind, dass der Unterricht einen positiven Einfluss hat.

Dieses Ergebnis kann mehrere Ursachen haben. Im Rahmen dieses Unterkapitels sollen drei Möglichkeiten eruiert werden. Jedoch fehlt für alle Vorschläge die nötige Forschung, um mit genauer Sicherheit zu sagen, dass eine Erklärung darin gefunden werden kann.

Eventuell lässt sich diese Hypothese durch die Selbstwirksamkeit und die Selbsteinschätzung erklären. Die Selbstwirksamkeit (Anm.: aus dem Engl. nach Bandura: *self-efficacy*) ist das Vertrauen einer Person, dass sie eine Aufgabe oder ein Verhalten erfolgreich ausführen kann (Bandura, 1977, zitiert nach Britner, 2012, S. 25). Im schulischen Kontext bedeutet das die Einschätzung der Schüler:innen über ihre Fähigkeiten, bestimmte akademische Aufgaben auszuführen. Nach Moussa (2023) korreliert eine hohe Selbstwirksamkeit mit einer hohen akademischen Leistung. Es ist also möglich, dass jene Schüler:innen, die bereits gute Noten haben, auch eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen und ihre eigenen akademischen Fähigkeiten entkoppelt von dem Unterricht der Sprachassistenten einordnen können. Die Selbsteinschätzung spielt eine essenzielle Rolle beim selbstregulierten Lernen (Anh et al., 2023). Diese wird als Prozess definiert, der die Fähigkeiten der Lernenden verbessert, indem er die Lücke zwischen den gegenwärtigen und den gewünschten Fähigkeiten erkennt.

Möglicherweise erkennen Schüler:innen, die gute Noten haben, diese eher als ihre eigene Leistung an, während Lernende, die eher schlechtere Noten vorweisen, ihre Noten viel mehr von außen beeinflusst sehen. Nach Fuhrmann (2011) werden Notengebungen, egal ob Schüler:innen gute oder schlechte Noten schreiben, zwar mit Anstrengung (bzw. mit mangelnder Anstrengung) in Verbindung gebracht, also mit einer internalen Attribuierung. Schlecht benotete Schüler:innen erklären ihre akademischen Leistungen allerdings mit mangelnder Begabung und mit der Schwierigkeit der Aufgaben. Bei beiden Begründungen handelt es sich um externale Faktoren.

Eine dritte Erklärung könnte sein, dass der Einsatz von Sprachassistent:innen nur dann einen (subjektiven) positiven Einfluss auf die Leistung von Schüler:innen hat, wenn jene einen

niedrigeren Notenstand aufweisen. Da es in diese Richtung keine Forschung gibt, beruht diese These auf reiner Spekulation.

Hypothesenpaar 5, 6, 7, 8 und 9

Da sich diese Hypothesen auf die Motivationsstile, die im Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) erfragt wurden, beziehen, werden die Ergebnisse und die Diskussion darüber in diesem Unterkapitel zusammengefasst.¹⁵ Die genaue Erklärung der verschiedenen Motivationsstile befindet sich im Kapitel 2.3.2 *Motivationsspektrum nach Ryan und Deci*. Es handelt sich hierbei um die wohl bedeutsamsten Hypothesen der übergeordneten Fragestellung *Wie wirkt sich der Einsatz von Sprachassistent:innen auf die Motivation und den Lernerfolg von Schüler:innen im europäischen Ausland beim Deutschlernen aus?*

Es gibt keine statistischen Anzeichen dafür, dass eine Korrelation zwischen dem Gefallen am Unterricht und den verschiedenen Motivationsstilen besteht.

Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistentenz korreliert nicht mit der externalen Regulation.

Die externe Regulation wird von äußerlichen Einflüssen bestimmt (Ryan & Deci, 2000, S. 61). Schüler:innen, die Deutsch external motiviert lernen, machen dies zum Beispiel, um den Befehl der Lehrperson, zu lernen, sich anzustrengen und im Anschluss gute Noten zu schreiben, zu erfüllen. Ob eine:m Schüler:in der Deutschunterricht mit der Sprachassistentenz gefällt, steht in keiner Korrelation mit Schüler:innen, die external motiviert werden.

Eine mögliche Erklärung ist, dass die Sprachassistent:innen nicht als Quelle von Belohnung oder Bestrafung gesehen werden, sondern als Werkzeug zur Unterstützung des Lernprozesses. Sie sind damit also zusätzliche Lernmittel, die unabhängig von äußerer Kontrolle funktionieren.

Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistentenz korreliert nicht mit der introjizierten Regulation.

Bei der introjizierten Regulation handelt es sich ebenso um eine Art der extrinsischen Motivation. Der Druck zu handeln, kommt hierbei aber von der Person selbst. Hierbei gehen mit den Handlungen Gefühle des kontrollierenden Zwangs einher, um zum Beispiel Schuld zu

¹⁵ Die angenommenen Hypothesen werden – wie bereits zuvor – eingerückt dargestellt.

vermeiden und das eigene Selbstbewusstsein zu stärken (Ryan & Deci, 2000, S. 62). Konkret kann es beim Deutschlernen darum gehen, bessere Noten als die eigenen Mitschüler:innen zu erhalten, um sich bei einer niedrigen Note nicht schlecht oder schuldig, sondern gut oder erhaben zu fühlen.

Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass Lernende ihre Motivation mehr aus der Interaktion und dem kulturellen Austausch mit der:dem Sprachassistent:in ziehen, anstatt aus internen Belohnungen oder Bestrafungen wie Stolz oder Scham. Die direkte und persönliche Interaktion mit einem:einer Erstsprachler:in könnte die emotionale Dimension der introjizierten Regulation minimieren, da der Fokus eher auf authentischem Sprachgebrauch liegt als auf Kontrolle und Notengebung.

Das Gefallen am Deutschunterricht mit der SA korreliert nicht mit der identifizierten Regulation.

Die identifizierte Regulation wird dadurch gestaltet, indem man sich mit der Handlung selbst identifiziert und die Relevanz des Lerninhalts erkennt (Ryan & Deci, 2000, S. 62). So erkennen Schüler:innen oft den Sinn guter Deutschkenntnisse dann, wenn sie selbst in ein deutschsprachiges Land gehen möchten, um dort mit den Einheimischen kommunizieren zu können.

Die angenommene Hypothese könnte darauf beruhen, dass Schüler:innen die Anwesenheit des:der Sprachassistent:in als Unterstützung im Unterricht sehen, ohne dass dies ihre persönlichen Ziele und Werte hinsichtlich des Deutschlernens maßgeblich beeinflusst. Das bedeutet also, dass die Motivation, Deutsch zu lernen, mehr von den persönlichen Bildungs- und Karrierezielen der Schüler:innen abhängig sein könnte und weniger von der spezifischen Unterstützung durch die Sprachassistent:in.

Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistent:in korreliert nicht mit der intrinsischen Regulation.

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen beziehen sich auf Handlungen, die durch inneres Interesse und Freude daran selbst gesteuert werden (White, 1959, S. 318). Wenn Schüler:innen gar keine Einflüsse von außen benötigen, um Deutsch zu lernen, da nur die Freude daran selbst sie glücklich macht, spricht man von der intrinsischen Regulation.

Eine plausible Erklärung dieser Hypothese wäre, dass zwar der kulturelle Einblick und die authentischen Sprachkenntnisse der Sprachassistent:in als zusätzliche Bereicherung, diese aber

nicht als Hauptquelle der Motivation gesehen werden könnten. Das Gefallen am Unterricht könnte von mehreren, anderen Faktoren abhängen, wie zum Beispiel der gesamten Unterrichtsgestaltung, den Materialien und den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden.

Das Gefallen am Deutschunterricht mit der Sprachassistentz korreliert nicht mit dem Maß an Selbstbestimmung.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation zeigt, dass alle Menschen einen angeborenen Wunsch innehaben, ihre Umgebung zu erforschen und zu verstehen. (Deci & Ryan, 1993, S. 235). Damit Lernende intrinsische Motivation erfahren können, müssen drei psychologische Bedürfnisse erfüllt werden: Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit (Ryan & Deci, 2020, S. 1). Die Selbstbestimmung selbst bezieht sich auf das Gefühl der Autonomie und Kontrolle über das eigene Lernen.

Als Lösungsansatz erscheint es möglich, dass die fehlende Korrelation zwischen dem Gefallen am Deutschunterricht und dem Maß der Selbstbestimmung darauf zurückzuführen ist, dass die Sprachassistentz zwar als unterstützender Lernfaktor angenommen werden könnte, diese die Autonomie der Schüler:innen aber nicht direkt beeinflusst. Lernende könnten die Interaktionen mit der:dem Sprachassistent:in als wertvolle Ressource betrachten, ohne dass dies ihr Gefühl der Selbstbestimmung im Lernprozess wesentlich verändert.

Die Annahmen, dass das Gefallen am Deutschunterricht mit einem:einer Sprachassistent:in nicht mit verschiedenen Formen der Motivation und Selbstbestimmung korreliert, könnten darauf basieren, dass die sprachliche und kulturelle Bereicherung durch denselben:dieselbe als wichtiger pädagogischer Zusatz gesehen wird. Dennoch ist es möglich, dass tiefere, emotionale und motivationale Aspekte des Lernens stärker von der allgemeinen Unterrichtsgestaltung und -umgebung beeinflusst werden.

Hypothesenpaar 10

Gerne Deutsch zu lernen, korreliert mit dem Maß an Selbstbestimmung.

Jene Schüler:innen, die gerne Deutsch lernen, haben ein hohes Maß an Selbstbestimmung, während jene, die nicht gerne Deutsch lernen, eher ein niedriges Maß an Selbstbestimmung aufweisen.

Die Selbstbestimmung als psychologisches Konstrukt bezieht sich auf willentliche Handlungen von Menschen, die auf ihrem eigenen Willen beruhen. Selbstbestimmtes Verhalten resultiert aus absichtlicher und bewusster Wahl und Entscheidung (Hui & Tsang, 2012, S. 1).

Ein hohes Maß an Autonomie, Verbundenheit und Kompetenz führt zu besseren Lernerfahrungen (Hui & Tsang, 2012, S. 2; Ryan & Deci, 2020, S. 1). Einen Erklärungsansatz für diese Hypothese bieten Hui und Tsang (2012, S. 5), denn Schüler:innen, deren Lernumgebung ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit unterstützt, würden sich stärker am Lernen beteiligen. Van Ryzin et al. (2009, S. 10) haben herausgefunden, dass schulbasierte Reformen, die auf akademische Autonomie und Zugehörigkeit abzielen, das Engagement der Schüler:innen beeinflussen. Des Weiteren trage ein höheres Maß an Engagement beim Lernen im Laufe der Zeit zu einer Steigerung der Wahrnehmung akademischer Autonomie bei, was eine positive Rückkopplungsschleife erzeugen könne.

Vermutlich korreliert das Maß an Selbstbestimmung allgemein damit, gerne zu lernen. Das bedeutet also, dass jene Schüler:innen, die gerne Inhalte für den Unterricht (über das Schulfach Deutsch hinausgehend) lernen, ein höheres Maß an Selbstbestimmung aufweisen.

Forschungsstudien (u. a. von Reeve & Halusic, 2009; Hui & Tsang, 2007; Hui & Tsang, 2012) zeigen, dass folgende sechs Strategien wichtig sind, um eine autonome, unterstützende Unterrichtsumgebung zu bieten, die dabei helfen könne, die inneren Motivationsressourcen der Schüler:innen zu fördern:

Die erste Strategie beleuchtet die Perspektiven der einzelnen Schüler:innen. Lehrpersonen sollen diese in Lernaktivitäten berücksichtigen, einbeziehen und priorisieren. Außerdem sollen Lehrer:innen die Gefühle, Denkmuster und Handlungen von Schüler:innen begrüßen und akzeptieren, damit Lernende in der Lage sind, sich selbst autonom zu regulieren und persönliche Ziele zu setzen. Dies bedeutet also, dass Lehrer:innen Wege finden müssen, um die Interessen der Schüler:innen zu wecken und Aufgaben einzuführen, die ihre Kompetenzen herausfordern.

Zweitens ist es wichtig, Erklärungen und Begründungen dafür zu liefern, warum sich ein bestimmtes Verhalten lohnt, damit es für Schüler:innen einfacher ist, sich Inhalte besser zu merken und sie sich eher am Unterrichtsgeschehen und am Lernen zu beteiligen. Des Weiteren ist es wichtig, intrinsische Ziele der Schüler:innen (wie auf die Vorteile der Selbstentwicklung) hinzuweisen und nicht auf extrinsische Ziele (wie auf das soziale Standing in der Klasse durch bessere akademische Leistung oder auf die finanzielle Belohnung durch Erziehungsberechtigte).

Die dritte Strategie sieht vor, dass eine gewisse Struktur und Anleitung sowie Erwartungen an den Unterricht und Feedback gegeben werden, um den Schüler:innen zu helfen, den Zusammenhang zwischen ihrem Verhalten und ihrer Leistung und den Ergebnissen zu erkennen.

Viertens sollten Lehrer:innen Bedingungen schaffen, unter denen Schüler:innen lernen, Risiken einzugehen, Entscheidungen zu treffen und im Anschluss ihre Entscheidungen und Handlungen zu bewerten.

Die fünfte Strategie beinhaltet Geduld und Vertrauen. Diese Fähigkeiten sind erforderlich, damit Schüler:innen in ihrem eigenen Tempo lernen können. Dies erfordert, dass Lehrer:innen den Ansichten der Schüler:innen zuhören, Hilfe anbieten, wenn diese nicht weiterkommen, lernbezogene Initiativen der Schüler:innen fördern und Zeit für selbstbestimmtes Lernen einräumen.

Sechstens wird die Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen gestärkt, wenn die Lehrpersonen die negativen Emotionen und Affekte der Schüler:innen akzeptieren und ihnen das Gefühl geben, dass Lehrer:innen sie wirklich mögen, respektieren und wertschätzen. Dies ist entscheidend, um ihre psychologischen Bedürfnisse nach Verbundenheit zu befriedigen, wie es die Selbstbestimmungstheorie voraussetzt.

5.2 Stärken und Schwächen der Studie

In diesem Unterkapitel werden die zentralen Stärken und Schwächen der vorliegenden Studie analysiert. Die Evaluation der methodischen Vorgangsweise sowie jeglicher Rahmenbedingungen ist von Bedeutung, um die Aussagekraft und Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschätzen zu können. Dabei sollen sowohl positive Aspekte, also Stärken, die zur Validität der Studie beitragen, als auch potenzielle Limitationen, also Schwächen, die die Interpretation der Ergebnisse beeinflussen könnten, betrachtet werden.

Die größte Stärke ist womöglich der internationale, bzw. europäische Kontext. Der internationale Aspekt erhöht die Relevanz der Ergebnisse, insbesondere in jenem Bereich der Sprachassistenten, in dem kulturelle Unterschiede eine Rolle spielen könnten.

Bei dieser Studie handelt es sich um ein Thema, das an Relevanz und Aktualität weiterhin Zugewinn erhalten wird. Einerseits ist der Einsatz von Sprachassistent:innen in der europäischen Gemeinschaft, die die fremdsprachliche Kompetenzen ins Zentrum des europäischen Bildungsraums („Politik der Mehrsprachigkeit“, European Education Area) stellen, immer wichtiger, andererseits ist die Motivationsforschung noch lange nicht beendet. Motivation trägt zu einer stärkeren Beteiligung am Bildungsprozess bei, Demotivation führt zu negativen Lernergebnissen, geringer Anwesenheit in der Schule und schlechten akademischen Leistungen. Aus diesem Grund ist es notwendig zu untersuchen, welche Faktoren den stärksten Einfluss auf die Steigerung der Schüler:innenmotivation haben (Lazowski & Hulleman, 2016), auch im Bezug des Fremdsprachenlernens.

Die Methode wurde passend zur Fragestellung dieser Studie gewählt. Der Einsatz eines Fragebogens ermöglicht die Erhebung quantitativer Daten, die statistisch ausgewertet werden konnten, um klare Trends und Korrelationen zu identifizieren. Jedoch könnte ein reiner Fragebogenansatz die Tiefe der Analyse einschränken, da qualitative Daten (zum Beispiel durch Interviews) oft tiefere Einblicke in die Motivationen und Erfahrungen der Teilnehmer liefern könnten.

Dass die Daten online erhoben wurden, kann sowohl als Stärke als auch als Schwäche dieser Studie gesehen werden. Ein positiver Aspekt liegt darin, dass eine breite Erreichbarkeit und eine relativ schnelle Datenerhebung möglich gemacht wurden. Geografische Barrieren wurden dadurch reduziert und die Teilnahme von Schüler:innen aus verschiedenen Ländern (England, Frankreich, Spanien) wurde ermöglicht. Zu den Limitationen zählt die Tatsache, dass durch die

physische Abwesenheit einer Studienleitung Missverständnisse nicht geklärt werden konnten und dies zu unzureichender Datenqualität führen haben können.

Eine weitere Schwäche ist die geringe Teilnehmendenzahl. Mit 87 Teilnehmer:innen ist die Stichprobengröße klein, insbesondere für eine europaweite Studie. Dies könnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränken und kann erschweren, signifikante Effekte nachzuweisen.

Da die Teilnahme freiwillig ist, könnten die Ergebnisse durch die Vorselektion verzerrt sein. Alle Teilnehmer:innen, die an dieser Studie teilgenommen teilnahmen, lernen mithilfe einer Sprachassistentin die deutsche Sprache. Die Einteilung in Versuchs- und Kontrollgruppe wäre sinnvoll gewesen, dafür hätten aber auch Deutschlernende ohne Sprachassistentin befragt werden müssen.

Des Weiteren hat die Heterogenität der Stichprobe, da die Befragten in verschiedenen Ländern leben, Auswirkungen auf die Studienergebnisse. Kulturelle Unterschiede, aber auch die verschiedenen Bildungssysteme sowie unterschiedliche Zugänge zu Sprachassistent:innen können die Ergebnisse beeinflussen.

5.3 Implikationen und Ausblick

In diesem Unterkapitel werden die praktischen und theoretischen Implikationen der Studienergebnisse erörtert. Darüber hinaus soll ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsfragen gegeben werden, die sich aus den Erkenntnissen dieser Studie ableiten lassen.

Theoretische Implikationen

Die Ergebnisse dieser Studie liefern kaum wertvolle Beiträge zum theoretischen Verständnis über den Einsatz von Sprachassistent:innen im schulischen Kontext. Vielmehr handelt es sich bei den Ergebnissen um bildungspsychologische Erkenntnisse.

Wie im Hypothesenpaar 2 gezeigt, korreliert das Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentin mit dem Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistentin einen positiven Einfluss auf die Deutschnote hat. Denn jene Schüler:innen, die den Unterricht mit der Sprachassistentin bevorzugen, sind auch der Meinung, dass der Unterricht mit der:dem Sprachassistent:in die Note positiv beeinflusst. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass

jene Schüler:innen, die den Unterricht mit der Sprachassistenz bevorzugen, positive Attribute – wie der positive Einfluss auf die Note – mit der:dem Sprachassistent:in verbinden. Bei diesem Fehler der Personenbeurteilung handelt es sich um ein Phänomen aus der Sozialpsychologie, dem Halo-Effekt (Thorndike, 1920), bei dem einzelne Merkmale nicht getrennt voneinander beurteilt werden können. Dabei wird von bekannten Eigenschaften einer Person auf unbekannte geschlossen. Wenn also Lernende eine:n Sprachassistent:in besonders mögen, werden sie auch positive Attribute mit ihr;ihm verbinden. In dem Fall des Hypothesenpaars 2 ist es der positive Einfluss auf die eigene Note.

Bei Hypothesenpaar 4 wurde angenommen, dass das Empfinden, dass der Unterricht mit der Sprachassistenz einen Einfluss auf die Note im Fach Deutsch hat, mit dem Notendurchschnitt korreliert. Präzise gesagt, bedeutet das, dass jene Schüler:innen, die eine gute Note in Deutsch aufweisen, eher denken, dass der Unterricht mit der Sprachassistenz keinen positiven Einfluss auf die Note hat. Hingegen sind Schüler:innen mit schlechteren Noten eher davon überzeugt, dass der Unterricht einen positiven Einfluss auf ihre Note hat. Bei diesem Ergebnis ist nicht die Qualität der Sprachassistenz entscheidend, sondern eher die Selbstreflexion der Schüler:innen. Wie bereits im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse erklärt, könnte diese Hypothese eher darauf zurückzuführen sein, dass Schüler:innen mit guten Noten diese eher als Ergebnis ihrer eigenen Anstrengungen betrachten, während Lernende mit schlechteren Noten dazu neigen, ihre Leistungen stärker von äußeren Einflüssen abhängig zu sehen (Fuhrmann, 2011). Schüler:innen mit schlechteren Noten neigen jedoch dazu, ihre akademischen Leistungen auf mangelnde Begabung und die Schwierigkeit der Aufgaben zurückzuführen, also auf externale Faktoren.

Das Ergebnis des Hypothesenpaars 10 zeigt auf, dass Schüler:innen, die gerne Deutsch lernen, ein höheres Maß an Selbstbestimmung aufweisen. Es wäre interessant herauszufinden, ob dieses Ergebnis gleichgeblieben wäre, wäre es nur darum gegangen, herauszufinden, ob die Schüler:innen allgemein gerne lernen und nicht nur das Fach Deutsch. Es erscheint logisch, dass ein hohes Maß an Selbstbestimmung damit korreliert, dass Schüler:innen selbstbestimmt lernen.

Praktische Implikationen

Praktisch gesehen, geben die Ergebnisse dieser Studie keine Hinweise darauf, ob Sprachassistent:innen noch effektiver in den Unterricht integriert werden sollten, um die Lernmotivation zu steigern, da es keine Korrelationen zwischen den verschiedenen Arten der Motivation und den Einsatz von Sprachassistent:innen gibt.

Allerdings ist es wichtig, dass Fragen der Selbstbestimmung und des selbstbestimmten Lernens in den Mittelpunkt der Bildung und des Lernens gestellt werden (Wehmeyer et al., 2021, S. 244). Um junge Menschen auf die Welt des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, muss vor allem Selbstbestimmung und selbstbestimmtes Lernen gefördert werden. Des Weiteren müssen Zielsetzungs- und Problemlösungskompetenzen betont werden, die die Stärken der Schüler:innen berücksichtigen und sie dabei unterstützen, ein Leben auf der Grundlage dieser Stärken, Interessen und Fähigkeiten zu gestalten (Wehmeyer & Zhao, 2020).

Ausblick und zukünftige Forschungsfragen

Zukünftige Forschung könnte sich darauf konzentrieren, größere und repräsentativere Stichproben zu untersuchen, um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Zudem wären qualitative Studien, wie Interviews oder Fokusgruppen, wertvoll, um tiefere Einblicke in die individuellen Erfahrungen und Herausforderungen der Schüler:innen mit Sprachassistent:innen zu gewinnen. Weitere Untersuchungen könnten auch die langfristigen Auswirkungen der Nutzung von Sprachassistent:innen auf den Lernerfolg und die Motivation erforschen.

5.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend liefern die Ergebnisse dieser Studie sowohl theoretische als auch praktische Einblicke in die Nutzung von Sprachassistent:innen im europäischen Bildungsbereich. Während bestimmte Limitationen bestehen, bieten die Erkenntnisse wertvolle Ansätze für die zukünftige Forschung und die praktische Anwendung in Bildungseinrichtungen.

Von den zehn Hypothesen wurden drei (Hypothesenpaar 2, 4 und 10) bestätigt, während die übrigen sieben widerlegt wurden. Die Diskussion zu den einzelnen Hypothesen bietet mögliche Erklärungen für die Ergebnisse und zeigt auf, wie diese im Zusammenhang mit existierender

Literatur stehen. Beispielsweise zeigt sich, dass das Gefallen am Unterricht mit einer Sprachassistentenz subjektiv positiv auf die eigene Leistung wirkt (Hypothese 2), obwohl objektiv kein Einfluss auf den Notendurchschnitt nachweisbar ist (Hypothese 1).

In der Diskussion der Motivationshypothesen (Hypothesen 5 bis 9) wurde keine Korrelation zwischen dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz und den verschiedenen Motivationsstilen gefunden. Mögliche Erklärungen hierfür umfassen die Rolle der Sprachassistentenz als unterstützendes Lernmittel, das unabhängig von äußerer Kontrolle oder internen Belohnungssystemen funktioniert.

Die Studie hebt die Bedeutung der Selbstbestimmung hervor, wobei Schüler:innen mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung tendenziell eine stärkere Freude am Deutschlernen haben (Hypothese 10). Dies unterstreicht die Wichtigkeit einer lernfördernden Umgebung, die die Autonomie und das Engagement der Lernenden unterstützt (Ryan & Deci, 2020, S. 1).

Die Diskussion der Ergebnisse zeigt, dass Sprachassistent:innen einen differenzierten Einfluss auf die Lernmotivation und den Lernerfolg haben. Während subjektive Wahrnehmungen von Schüler:innen durchaus positiv sind, lassen sich keine direkten Effekte auf den Lernerfolg, wie etwa Noten, nachweisen. Die Studie verdeutlicht die Bedeutung der individuellen Lernumgebung und die Rolle der Selbstbestimmung als zentrale Faktoren für das Lernen.

Zudem weist die Arbeit darauf hin, dass die sprachliche und kulturelle Bereicherung durch Sprachassistent:innen als wertvoller pädagogischer Zusatz gesehen wird, jedoch nicht als Hauptfaktor für Motivation und Leistung.

Insgesamt liefert die Studie wertvolle Erkenntnisse für den akademischen Diskurs und die praktische Anwendung von Sprachassistent:innen im Bildungsbereich, hebt jedoch auch die Notwendigkeit weiterer Forschung zur genaueren Untersuchung dieser Dynamiken hervor.

6. Conclusio

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Auswirkungen von Sprachassistent:innen im Kontext des Deutschlernens in europäischen Bildungsinstitutionen. Im Rahmen dieser Studie wurden zehn Hypothesen, die verschiedene Aspekte der Interaktion zwischen Schüler:innen und Sprachassistent:innen beleuchten, getestet. Die Ergebnisse dieser Hypothesenprüfung sind differenziert und liefern wertvolle Erkenntnisse sowohl für die wissenschaftliche Diskussion als auch für die praktische Anwendung im Bildungsbereich.

Von den zehn aufgestellten Hypothesen konnten drei bestätigt werden, während sieben widerlegt wurden. Diese Verteilung verdeutlicht, dass der Einsatz von Sprachassistent:innen ein vielschichtiges Phänomen ist, das sich nicht in einfache Ursache-Wirkungs-Beziehungen fassen lässt. So konnte etwa gezeigt werden, dass das subjektive Gefallen am Unterricht mit Sprachassistentenz positiv auf das individuelle Leistungsempfinden wirkt, obwohl sich dies nicht objektiv im Notendurchschnitt widerspiegelt. Dieses Ergebnis wirft wichtige Fragen über die Rolle der subjektiven Wahrnehmung im Lernprozess auf. Es legt nahe, dass positive Lernerfahrungen und die emotionale Bindung an den Unterricht wichtige Faktoren sind, die den Lernerfolg auf eine Weise beeinflussen, die nicht allein durch traditionelle Leistungsindikatoren messbar sind.

Ein weiterer zentraler Befund der Arbeit ist die Untersuchung der Motivationshypothesen. Hier wurde keine signifikante Korrelation zwischen dem Gefallen am Unterricht mit der Sprachassistentenz und den verschiedenen Motivationsstilen der Schüler:innen gefunden. Dies könnte darauf hindeuten, dass Sprachassistent:innen als neutrale Lernmittel betrachtet werden, die weder stark motivierend noch demotivierend wirken. Es stellt sich die Frage, ob die Rolle von Sprachassistent:innen eher darin besteht, eine unterstützende, strukturierende Funktion zu übernehmen, als direkt auf die Motivation der Lernenden einzuwirken. Eine weitere Erkenntnis war jedoch, dass Schüler:innen mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung eine größere Freude am Deutschlernen im Kontext von Sprachassistentenzprogrammen zeigen. Dieser Befund hebt die Bedeutung von Autonomie im Lernprozess hervor und weist darauf hin, dass Sprachassistent:innen besonders in Lernumgebungen effektiv sein können, die die Selbstbestimmung der Schüler:innen fördern.

Die Arbeit zeigt zudem, dass Sprachassistent:innen, obwohl sie den Unterricht bereichern und den Schüler:innen einen authentischen Zugang zur deutschen Sprache und Kultur bieten, nicht automatisch zu besseren Noten führen. Diese Diskrepanz zwischen subjektiver Wahrnehmung

und objektivem Lernerfolg ist ein wichtiger Punkt für die weitere Forschung. Es deutet darauf hin, dass Sprachassistent:innen möglicherweise eher als motivierender und kulturell bereichernder Faktor wirken, der indirekt die Lernumgebung verbessert, ohne direkt messbare Leistungssteigerungen zu verursachen.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die Rolle des kulturellen Austauschs und der sprachlichen Bereicherung durch die Sprachassistent:innen. Die Studie zeigt, dass Schüler:innen von dem authentischen kulturellen und sprachlichen Input profitieren, den Sprachassistent:innen aus ihren Heimatländern mitbringen. Dieser Aspekt des Programms scheint insbesondere für den interkulturellen Lernprozess wertvoll zu sein, auch wenn er nicht unmittelbar zu einer messbaren Verbesserung der schulischen Leistungen führt. Es wird deutlich, dass Sprachassistent:innen mehr sind als nur Lehrkräfte; sie sind Brückenbauer:innen zwischen Kulturen und fördern ein tieferes Verständnis für die deutsche Sprache und Kultur bei den Lernenden.

Diese Masterarbeit zeigt, dass Sprachassistent:innen in der Lage sind, die Lernumgebung positiv zu beeinflussen und Schüler:innen auf subtile Weise zu motivieren, auch wenn dies nicht immer in Form verbesserter Noten zum Ausdruck kommt. Die Arbeit betont die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung der Rolle von Sprachassistent:innen im Bildungswesen und fordert eine Weiterentwicklung der Methoden zur Messung von Lernerfolg, die über traditionelle Leistungsindikatoren hinausgeht.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Bildungsinstitutionen, die Sprachassistent:innen einsetzen, verstärkt auf die Schaffung einer lernförderlichen Umgebung achten sollten, die die Selbstbestimmung und das Engagement der Schüler:innen unterstützt. Zukünftige Forschungen könnten sich darauf konzentrieren, wie Sprachassistent:innen gezielt eingesetzt werden können, um nicht nur die Motivation der Schüler:innen zu steigern, sondern auch messbare Verbesserungen im Lernerfolg zu erzielen. Darüber hinaus könnte untersucht werden, wie die positiven Effekte des kulturellen Austauschs und der sprachlichen Bereicherung noch besser genutzt werden können, um einen nachhaltigen Bildungserfolg zu gewährleisten.

Insgesamt stellt diese Arbeit einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion über den Einsatz von Sprachassistent:innen im Bildungssystem dar. Die Ergebnisse der Studie sind sowohl für Forscher:innen als auch für Pädagog:innen von Bedeutung und liefern wertvolle Anregungen für die Weiterentwicklung von Sprachlernprogrammen im europäischen Kontext.

Literaturverzeichnis

- AA education network. (o. D.). Das kanadische Schulsystem. <https://www.highschoolcanada.de/high-school-kanada-programm/das-kanadische-schulsystem/#:~:text=Im%20kanadischen%20Schulsystem%20gibt%20es,Jahren%20Grund%2D%20und%20weiterf%C3%BCrender%20Schule> [aufgerufen am 09.08.2022]
- Allensworth, Elaine & Luppescu, Stuart. (2019). Why do students get good grades, or bad ones? The influence of the teacher, class, school, and student. Working Paper. <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/Why%20Do%20Students%20Get-Apr2018-Consortium.pdf> [aufgerufen am 29.03.2024]
- Andreatta, Marta, Michelmann, Sebastian, Pauli, Paul & Hewig, Johannes. (2017). Learning processes underlying avoidance of negative outcomes. In: *Psychophysiology*, 54(4), S. 578-590. <https://doi.org/10.1111/psyp.12822>
- Anton, Ronald J. (1990). Combining Singing and Psychology. In: *Hispania*, 73(4), S. 1166-1170. <https://doi.org/10.2307/344326>
- Aristoteles. (2015). *Nikomachische Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bonner, Sarah M., & Chen, Peggy P. (2009). Teacher candidates' perceptions about grading and constructivist teaching. In: *Journal of Educational Assessment*, 14, S. 57-77. doi:10.1080/10627190903039411
- Bowers, Alex J. (2009). Reconsidering grades as data for decision making: More than just academic knowledge. In: *Journal of Educational Administration*, 47, S. 609-629. doi:10.1108/09578230910981080
- Bredella, Lothar. (2010). Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, C. (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, S. 123-126, Metzler.
- Britner, Shari. (2012). *Self-efficacy in school and community settings*. Nova Science Publishers.
- Brookhart, Susan M., et al. (2016) A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. In: *Review of Educational Research*, 86(4), S. 803-848. doi: 10.3102/0034654316672069.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Handbook for assistants 2021/2022*. https://www.weltweitunterrichten.at/dl/ssqOJmoJkMKJqx4KJKJmMJKooL/LeitfadenEN_Assistenten2021_final_pdf [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Handbuch für Assistentinnen und Assistenten 2019/2020*. https://www.usta-austria.at/dl/KMkuJKJOJqx4nJK/Leitfaden_Assistenten2019_20.pdf [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2013). *weltweitunterrichten.at. Going worldwide!* <https://silo.tips/download/erfahrungen-wissen-kreativitt-mobilitt-entwicklung-going-worldwide-2> [aufgerufen am: 03.12.2021]

- Butler, Jennifer A. (1992) Use of teaching methods within the lecture format. In: *Medical Teacher*, 14(1), S. 11-25. doi: 10.3109/01421599209044010.
- Caillouis, Roger. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Cerasoli, Christopher, Nicklin, Jessica M., & Ford, Michael T. (2014). Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-Year Meta-Analysis. In: *Psychological Bulletin*, 140(4), S. 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Chandler, Cristine L., & Connell, James P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 5, S. 357-365.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97> [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Council of the European Union. (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT Council meeting. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Council of the European Union. (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32019H0605(02)) [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993) Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223-238. DOI: 10.25656/01:11173
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry*, 11(4), S. 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Degrave, Pauline. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? In: *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3): 412, DOI:10.17507/jltr.1003.02
- Diseth, Åge, Mathisen, Frida K. S. & Samdal, Oddrun. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. In: *Educational Psychology*, 40(8), S. 961-980. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1778640>
- Doll, Jonathan, Eslami, Zohreh & Walters, Lynne. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. In: *Sage Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Ebadi, Saman, Rasouli, Rezvan & Mohamadi, Mona. (2021). Exploring EFL learners' perspectives on using Kahoot as a game-based student response system. In: *Interactive Learning Environments*, online, S. 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1881798>

- Eisenman, Laura T. (2007). Self-Determination Interventions: Building a Foundation for School Completion. In: *Remedial and Special Education*, 28(1), S. 2–8. doi: 10.1177/07419325070280010101
- Eisl, Margit. (2006). *Autriche – France – représentations croisées en milieu scolaire: perspectives interculturelles en didactique des langues étrangères*. Dissertation, Wien.
- Erdogan, Ibrahim & Campbell, Todd. (2008). Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practice. In: *International Journal of Science Education*, 30(14), S. 1891-1914. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690701587028>
- Esa, Mohamed. (2008). Musik im Deutschunterricht: Der gezielte Einsatz. In: *Die Unterrichtspraxis*, 41(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2008.00001.x>
- Europäische Education Area. (o. D.) *Politik der Mehrsprachigkeit*. https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_de [aufgerufen am: 15.08.2024]
- European Education and Culture Executive Agency. (2021). *Struktur der europäischen Bildungssysteme 2021/2022: schematische Diagramme*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/82368>
- Eurostat. (2021). *Foreign language learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Falkenberg, Kathleen, Vogt, Bettina, & Waldow, Florian. (2017). Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (63/3), S. 317-333.
- Falkenberg, Kathleen. (2021). Optimierung des Lernens oder der Lehrkraft? Über die Herausforderungen formativer Leistungsbeurteilung am Beispiel Schwedens. In: Henrike Terhart, Sandra Hofhues & Elke Kleinau (Hrsg.). *Optimierung*. Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 85-103.
- Fernandez-Carballo, Maria V. (2021). University Students' Attitudes towards the Use of YouTube in the EFL Classroom. In: *HOW - A Colombian Journal for Teachers of English*, 28(2), S. 141-158. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.624>
- Folbre, Nancy. (2012). Should Women Care Less? Intrinsic Motivation and Gender Inequality. In: *British Journal of Industrial Relations*, 50(4), S. 597-619. <https://doi.org/10.1111/bjir.12000>
- France Éducation International. (o.D.). *Devenir assistant de langue en France*. France Éducation international. <https://www.france-education-international.fr/venir-en-france/devenir-assistant-de-langue-en-france?langue=fr> [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Fürstenau, Sara, & Gomolla, Mechthild. (2012). *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1>
- Fuhrmann, Bettina. (2011). Kausalattributionen von Prüfungsleistungen im Fach Rechnungswesen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(2), S. 239–255. <https://doi.org/10.25162/zbw-2011-0013>

- Gehrmann, Siegfried. (2017). Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1), S. 83-106.
- Ghasemi, Babak, Hashemi, Masoud & Bardine, Simin Haghighi. (2011). UTube and language learning, In: *Procedia, social and behavioral sciences*, 28, S. 63-67. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.013
- Giacomuzzi, Peter. (1995). Die Rolle des "native speaker" im Fremdsprachenunterricht. In: University of Tokyo. *Language, Information, Text*, 3, S. 139-144.
- Gillet, Nicolas, Vallerand, Robert J., & Lafrenière, Marc-André K. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. In: *Social Psychology of Education*, 15(1), S. 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>
- Gnambs, Timo, & Hanfstingl, Barbara. (2014). A Differential Item Functioning Analysis of the German Academic Self-Regulation Questionnaire for Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*. In: Official Organ of the European Association of Psychological Assessment (Hg.) *European Journal of Psychological Assessment*, 30(4), S. 251-260. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000185>
- Goethe-Institut. (2022). *Unterrichtsmaterialien zum Thema Musik*. <https://www.goethe.de/ins/fr/de/spr/unt/kum/jug/utm.html> [aufgerufen am 31.01.2022].
- Gottfried, Adele E. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. In: *Journal of Educational Psychology*, 82(3), S. 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Harter, Susan. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. In: *Developmental Psychology*, 17(3), S. 300-312.
- Hernik, Joanna & Jaworska, Elzbieta. (2018, 5.-7. März). THE EFFECT OF ENJOYMENT ON LEARNING [Paper presentation]. *12th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia. Spanien. DOI:10.21125/inted.2018.1087
- Höfler, Elke. (2017). Mit YouTube-Stars Fremdsprachen lernen: eine interdisziplinäre Annäherung. In: Corti, A. & Wolf, J. (Hg.). *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen Theorien Methoden* (S. 147-159). Waxmann.
- Henry, Alastair. (2017). Rewarding foreign language learning: effects of the Swedish grade point average enhancement initiative on students' motivation to learn French. In: *Language Learning Journal*, 45(3), S. 301–315. doi: 10.1080/09571736.2013.853823
- Hoppe, Bernhard M. & Heinze, Thomas. (2015). Kulturbegriffe. In: *Einführung in das Kulturmanagement*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-29.
- Hui, Eadaoin K. P. & Tsang, Sandra K. M. (2012). Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct. In: *The Scientific World Journal*, 2012, <https://doi.org/10.1100/2012/759358>
- Institut für Demoskopie Allensbach. (1991). *Kulturelles Interesse und Kulturpolitik. Eine Repräsentativumfrage über die kulturelle Partizipation, den Kulturbegriff der deutschen Bevölkerung und die Bewertung der Kulturpolitik*. (IfD-Bericht 4081).

- Iona, John. (2017). Kahoot. *School Librarian*, 65(2), 84. <http://tinyurl.com.uaccess.univie.ac.at/hfz63ko>
- Johns, Kyoko. (2015). Engaging and Assessing Students with Technology: A Review of Kahoot, In: *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 81(4), S. 89.
- Jurik, Verena, Gröschner, Alexander & Seidel, Tina. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender? In: *Learning and Individual Differences*, 32, S. 132-139. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.005>
- Keltner, Dacher, Gruenfeld, Deborah H. & Anderson, Cameron. (2003). Power, Approach, and Inhibition. In: *Psychological Review*, 110(2), S. 265-284. doi: 10.1037/0033-295X.110.2.265.
- Klager, Christian. (2016). *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Kop, P. F. M. & Vossen, Joseph M. (1989). Learning as a Developmental Process. In: *Netherlands Journal of Zoology*, 40(4), S. 643-663. <https://doi.org/10.1163/156854290X00145>
- Koppatz, Peter. (2015). *Heißer Stuhl*. <https://methopedia.eu/de/posts/hot-seat/hot-seat/> [abgerufen am 31.01.2022]
- Kröner, Julia, Goussios, Christina, Schaitz, Caroline, Streb, Judith, & Sosic-Vasic, Zrinka. (2017). The Construct Validity of the German Academic Self-regulation Questionnaire (SRQ-A) within Primary and Secondary School Children. In: *Frontiers in Psychology*, 8, S. 1032-1032. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01032>
- Kusurkar, Rashimi, Croiset, Gerda, & Ten Cate, Olle. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. In: *Medical Teacher*, 33(12), S. 978-982. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.599896>
- Lai, Chun & Gu, Mingyue. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. In: *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), S. 317-335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Lazowski, Rory A. & Hulleman, Chris S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. In: *Review of Educational Research*, 86(2), S. 602–640. doi: 10.3102/0034654315617832.
- Lewicka, Grażyna & Lewicki, Roman. (2004). Zur Rolle des Spiels in der Fremdsprachenfrüherziehung. In: Camilla Badstübner-Kizik. (Hg.): *Sprachen lehren, Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych* (S. 167-175). Gdańsk.
- Lepper, Mark R., Corpus, Jennifer H. & Iyengar, Sheena S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom. In: *Journal of Educational Psychology*, 97(2), S. 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Liu, Ou L., Bridgeman, Brent, & Adler, Rachel M. (2012). Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters. In: *Educational Researcher*, 41(9), S. 352-362. <https://doi.org/10.3102/0013189X12459679>

- Maijala, Minna. (2020). Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(2), S. 133-149. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1509981>
- Markussen, Eifried, Frøseth, Mari W. & Sandberg, Nina. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), S. 225-253. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Menthe, Jürgen. (2012). Wider besseren Wissens? Conceptual Change: Vermutungen, warum erworbenes Wissen nicht notwendig zur Veränderung des Urteilens und Bewertens führt. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, S. 161-183.
- Mora, Carmen F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. In: *ELT Journal*, (54/2), S. 146-152, <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.146>
- Morris, Tim T., Dorling, Danny, Davies, Neil M. & Smith, Georgy Davey. (2021) Associations between school enjoyment at age 6 and later educational achievement: evidence from a UK cohort study. In: *npj Science of Learning*, 6(18), <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00092-w>
- Moussa, Nahla M. (2023). Promoting Academic Achievement: The Role of Self-efficacy in Predicting Students' Success in the Higher Education Settings. In: *Psychological Science and Education*, 28(2), S. 18–29, doi:10.17759/pse.2023280202
- Movetia – Austausch und Mobilität. (2018). *Sprachassistenzen im Ausland*. <https://www.movetia.ch/programme/sprachassistenzenprogramm/ausland> [aufgerufen am: 06.01.2022].
- Müller, Florian, Hanfstingl, Barbara & Andreitz, Irina. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell* [Fragebogen]. Alpen-Adria-Universität, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Niemiec, Christopher P. & Ryan, Richard M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom : Applying self-determination theory to educational practice. In: *Theory and Research in Education*, 7(2), S. 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nistorescu, Alina. (2011). The Use of YouTube Videos in English Language Teaching. In: *Romanian Journal of English Studies*, 8, S. 124-134.
- OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung. (2021). *Länder. Für welche Länder kann ich mich bewerben?* <https://www.weltweitunterrichten.at/portal/sprachassistentzoutgoing/laender> [aufgerufen am: 10.12.2021]
- OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung. (o. D.). *Bewerbung*. <https://www.sprachassistentz.at/portal/sprachassistentzoutgoing/bewerbung> [aufgerufen am: 10.12.2021]
- OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung. (o. D.). *Going worldwide – die Mobilitätsprogramme des BMBWF*. <https://www.weltweitunterrichten.at/> [aufgerufen am: 05.08.2022]

- OeAD - nationale Agentur für Erasmus+. (o. D.). *Erasmus+ für Schüler/innen*.
<https://erasmusplus.at/de/schulbildung/schuelerinnen>
- OeAD Bildung. (2024, 7. März). 2023: 70 Jahre Fremdsprachenassistentenprogramm [Video].
YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6LIqAVZn2c>
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). (o. D.). *Europäisches Sprachensiegel*.
http://www.oesz.at/OESZNEU/main_02.php?page=022&open=42 [aufgerufen am 20.02.2021]
- Pulfrey, Caroline, Buchs, Céline, & Butera, Fabrizio. (2011). Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation, In: *Journal of educational psychology*, 103(3), S. 683–700. doi: 10.1037/a0023911.
- Reeve, Johnmarshall, & Halusic, Marc. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. In: *Theory and Research in Education*, 7(2), S. 145–154. doi: 10.1177/1477878509104319
- Richardson, Michelle & Abraham, Charles. (2013). Modeling antecedents of university students' study behavior and grade point average: University students' motivation and performance. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 43, S. 626–637. doi: 10.1111/j.1559-1816.2013.01043.x
- Ryan, Richard (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), S. 397-427.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, Richard & Connell, James. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), S. 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, Richard & Deci, Edward. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), S. 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, Richard & Deci, Edward. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 61, S. 1-11.
- Schinske, Jeffrey & Tanner, Kimberly. (2014) Teaching more by grading less (or differently), In: *CBE Life Sciences Education*, 13(2), S. 159-166. doi: 10.1187/cbe.CBE-14-03-0054.
- Schlag, Bernhard. (2012). Spaß am Lernen – Zwang zum Lernen?. In: *Lern- und Leistungsmotivation* (103-136). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18959-8_10
- Schwabe, Franziska, McElvany, Nele & Trendtel, Matthias. (2015). The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation. In: *Reading Research Quarterly*, 50(2), S. 219-232.
<https://doi.org/10.1002/rrq.92>
- Seligman, Martin. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Skinner, Burrhus F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

- Statistik Austria. (2018). *Vererbung von Bildungschancen*. https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Aktuelles/statistics_brief_-_vererbung_von_bildung.pdf [aufgerufen am 27.07.2022]
- Stahl, Antonia. (2015). *Methode: Heißer Stuhl*. <http://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/methode-heisser-stuhl/> [aufgerufen am 31.01.2022]
- Stern, Thomas. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen.
- Styati, Erlik W. (2016). Effect of YouTube Videos and Pictures on EFL Students' Writing Performance. In: *Dinamika Ilmu*, 16(2), S. 307-317. <https://doi.org/10.21093/di.v16i2.534>
- Targonska, Joanna. (2013). Wortbildungskenntnisse zur Förderung des spielerischen und kreativen Umgangs mit fremdsprachlichen Lexikbeständen im DaF-Unterricht. In: *Colloquia Germanica Stetinensia*, 22, S. 301-318.
- Taylor, Geneviève, Jungert, Tomas, Mageau, Geneviève A., Schattke, Kaspar, Dedic, Helena, Rosenfield, Steven, & Koestner, Richard. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), S. 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Taylor, Geneviève, Lokes, Natasha, Gagnon, Hugo, Kwan, Lisa, & Koestner, Richard. (2012). Need satisfaction, work-school interference and school dropout: An application of self-determination theory. In: *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), S. 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02050.x>
- Terada, Youki. (2019). Understanding a teacher's Long-Term impact. <https://www.edutopia.org/article/understanding-teachers-long-term-impact/#:~:text=People%20overwhelmingly%20said%20that%20great,less%20about%20academics%20than%20behavior>. [aufgerufen am: 29.03.2024]
- Thorndike, Edward L. (1920). A constant error in psychological ratings. In: *Journal of applied psychology*, 4(1), S. 25-29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Tsai, Chia-Wen & Fan, Ya-Ting. (2013). Research trends in game-based learning research in online learning environments: A review of studies published in SSCI-indexed journals from 2003 to 2012. In: *British Journal of Educational Technology*, 44(5), S. 115-119.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *International Standard Classification of Education*. ISCED 2011. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Universität Wien. (o.D.). *Praktikumsvarianten*. Universität Wien. <https://international.univie.ac.at/studierendenmobilitaet/outgoing-students/erasmus-praktikum/praktikumsvarianten/#c320328> [aufgerufen am: 03.12.2021]
- Van Ryzin, Mark J., Gravely, Amy A., & Roseth, Cary J. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), S. 1–12. doi: 10.1007/s10964-007-9257-4
- Voigt, Viola. (2013). *Interkulturelles Mentoring made in Germany*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Von Brand, Tilman. (2021). Spielend lernen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, 289, S. 4-11.
- Von Graevenitz, Gerhart. (1998). *Kontingenz*. München: Fink.
- VS Stiftgasse. (2017). *Lernzielkatalog*. <https://docplayer.org/109247105-Lernzielkatalog-volksschule.html> [aufgerufen am: 29.01.2022].
- Wang, Alf I. & Tahir, Rabail. (2020) The effect of using Kahoot! for learning – A literature review, In: *Computers and education*, 149, S. 103818. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103818
- Wehmeyer, Michael L., Cheon, Sung H., Lee, Youngson & Silver Matthew. (2021). Self-Determination in Positive Education. In: *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Springer Nature, (S. 225-249). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Wehmeyer, Michael. L., & Zhao, Youngson. (2020). *Teaching students to become self-determined learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wey, Franz. (1986). Wir wollen eine Schule ohne Noten. In: *Schweizer Schule*, 73(4), S. 30-37. <https://doi.org/10.5169/seals-528990>
- White, Robert W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review*, 66, S. 297-333.
- Wigfield, Allan & Eccles, Jacquelynne S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, S. 68-81.
- Wigfield, Allan & Guthrie, John T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. In: *Journal of Educational Psychology*, 89(3), S. 420-432. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420
- Woodworth, Robert S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Zabel, Rebecca & Simon, Nina. (2022). Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2, S. 77-87.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kahoot Tafelbild, erstellt von Kiesling, Sabrina 2019.....	17
Abbildung 2: Lernzielkatalog: Deutsch. Quelle: VS Stiftgasse, 2017, S. 2.....	23
Abbildung 3: <i>A taxonomy of human motivation. Quelle: Ryan & Deci 2000, S. 61.</i>	27
Abbildung 4: ungefähre Stellenzahl pro Land 2021 / 2022. Quelle: OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung. (2021). Länder. Für welche Länder kann ich mich bewerben? https://www.weltweitunterrichten.at/portal/sprachassistentzouting/laender	42
Abbildung 5: DA Geschlecht (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	49
Abbildung 6: DA Geschlecht (Diagramm SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	49
Abbildung 7: DA Alter (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	49
Abbildung 8: DA Alter (Diagramm SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	50
Abbildung 9: DA Jahre Deutsch (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	50
Abbildung 10: DA Sprachen (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	51
Abbildung 11: DA Sprachen (Diagramm SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	51
Abbildung 12: DA Notendurchschnitt (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	52
Abbildung 13: LS: I like learning German (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	53
Abbildung 14: LS Lessons with the language assistant have a positive influence on my grade in German (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	54
Abbildung 15: LS I like the lessons with the language assistants better than the regular lessons with my teacher (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	54
Abbildung 16: Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	55
Abbildung 17: Selbstbestimmungsindex (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	56
Abbildung 18: Selbstbestimmungsindex (Boxplot, SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	56
Abbildung 19: Hypothesenpaar 1 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	57
Abbildung 20: Hypothesenpaar 2 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	58
Abbildung 21: Hypothesenpaar 3 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	59
Abbildung 22: Hypothesenpaar 4 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	60
Abbildung 23: Hypothesenpaar 5 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	61
Abbildung 24: Hypothesenpaar 6 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	62
Abbildung 25: Hypothesenpaar 7 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	63
Abbildung 26: Hypothesenpaar 8 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	64
Abbildung 27: Hypothesenpaar 9 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).	65

Abbildung 28: Hypothesenpaar 10 (Tabelle SPSS); Kiesling, Sabrina (2024).....	66
---	----

Anhang

Fragebogen Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)

Fragebogen zum Lernen im Fach

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dein eigenes Lernen. Bitte versuche möglichst genau zu antworten, was die Gründe für dein Lernen in diesem Fach sind.

Ich arbeite und lerne in diesem Fach, ...	Stimmt völlig	Stimmt eher	Stimmt teils/teils	Stimmt eher nicht	Stimmt überhaupt nicht
1 ... weil es mir Spaß macht.	☐	☐	☐	☐	☐
2 ... weil ich möchte, dass mein Lehrer denkt, ich bin ein/e gute/r Schüler/in.	☐	☐	☐	☐	☐
3 ... um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (z.B. Schule, Lehre oder Studium).	☐	☐	☐	☐	☐
4 ... weil ich sonst von zu Hause Druck bekomme.	☐	☐	☐	☐	☐
5 ... weil ich neue Dinge lernen möchte.	☐	☐	☐	☐	☐
6 ... weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich wenig tun würde.	☐	☐	☐	☐	☐
7 ... weil ich damit mehr Möglichkeiten bei der späteren Berufswahl habe.	☐	☐	☐	☐	☐
8 ... weil ich sonst Ärger mit meinem/r Lehrer/in bekomme.	☐	☐	☐	☐	☐
9 ... weil ich es genieße, mich mit diesem Fach auseinander zu setzen.	☐	☐	☐	☐	☐
10 ... weil ich möchte, dass die anderen Schüler/innen von mir denken, dass ich ziemlich gut bin.	☐	☐	☐	☐	☐
11 ... weil ich mit dem Wissen im Fach später einen besseren Job bekommen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
12 ... weil ich sonst schlechte Noten bekomme.	☐	☐	☐	☐	☐
13 ... weil ich gerne Aufgaben aus diesem Fach löse.	☐	☐	☐	☐	☐
14 ... weil ich mich vor mir selbst schämen würde, wenn ich es nicht tun würde.	☐	☐	☐	☐	☐
15 ... weil ich die Sachen, die ich hier lerne, später gut gebrauchen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
16 ... weil ich es einfach lernen muss.	☐	☐	☐	☐	☐
17 ... weil ich gerne über Dinge dieses Faches nachdenke.	☐	☐	☐	☐	☐

Adaptierte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell (1989)
 Florian H. Müller, Barbara Hanfstingl & Irina Andreitz; Alpen-Adria Universität Klagenfurt; Instituts für Unterrichts- und
 Schulentwicklung. Kontakt: florian.mueller@uni-klu.ac.at

Zur Skalenbildung werden die jeweiligen Items der Regulationsstile addiert und durch die Anzahl der Items dividiert:

Intrinsische Regulation: mot1 + mot5 + mot9 + mot13 + mot17 = _____/5 =

Identifizierte Regulation: mot3 + mot7 + mot11 + mot15 = _____/4 =

Introjierte Regulation: mot2 + mot6 + mot10 + mot14 = _____/4 =

Externale Regulation: mot4 + mot8 + mot12 + mot16 = _____/4 =

Berechnung des Selbstbestimmungsindex (SDI):

SDI = (2 x intrinsische Regulation) + identifizierte Regulation – introjierte Regulation - (2 x externale Regulation)

Skalenberechnung (SPSS Syntax):

Skala	SPSS Syntax
Intrinsische Regulation	compute intr=mean (mot1,mot5,mot9,mot13,mot17). execute.
Identifizierte Regulation	compute ident=mean (mot3,mot7,mot11,mot15). execute.
Introjierte Regulation	compute introj=mean (mot2,mot6,mot10,mot14). execute.
Externale Regulation	compute extrin=mean (mot4,mot8,mot12,mot16). execute.

Ergebnisse SPSS

Intrinsische_Regulation					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2,00	1	1,1	1,1	1,1
	2,25	2	2,3	2,3	3,4
	2,50	1	1,1	1,1	4,6
	2,75	2	2,3	2,3	6,9
	3,00	1	1,1	1,1	8,0
	3,25	7	8,0	8,0	16,1
	3,50	11	12,6	12,6	28,7
	3,75	13	14,9	14,9	43,7
	4,00	9	10,3	10,3	54,0
	4,25	10	11,5	11,5	65,5
	4,50	10	11,5	11,5	77,0
	4,75	10	11,5	11,5	88,5
	5,00	10	11,5	11,5	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Identifizierte_Regulation					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	3	3,4	3,4	3,4
	1,50	2	2,3	2,3	5,7
	1,75	2	2,3	2,3	8,0
	2,00	4	4,6	4,6	12,6
	2,25	2	2,3	2,3	14,9
	2,50	2	2,3	2,3	17,2
	2,75	3	3,4	3,4	20,7
	3,00	4	4,6	4,6	25,3
	3,25	5	5,7	5,7	31,0
	3,50	9	10,3	10,3	41,4
	3,75	10	11,5	11,5	52,9
	4,00	12	13,8	13,8	66,7
	4,25	5	5,7	5,7	72,4
	4,50	10	11,5	11,5	83,9
	4,75	6	6,9	6,9	90,8
	5,00	8	9,2	9,2	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Introjierte_Regulation					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	10	11,5	11,5	11,5
	1,25	5	5,7	5,7	17,2
	1,50	6	6,9	6,9	24,1
	1,75	4	4,6	4,6	28,7
	2,00	9	10,3	10,3	39,1
	2,25	2	2,3	2,3	41,4
	2,50	11	12,6	12,6	54,0
	2,75	6	6,9	6,9	60,9
	3,00	7	8,0	8,0	69,0
	3,25	6	6,9	6,9	75,9
	3,50	5	5,7	5,7	81,6
	3,75	6	6,9	6,9	88,5
	4,00	1	1,1	1,1	89,7
	4,25	1	1,1	1,1	90,8
	4,50	3	3,4	3,4	94,3
	4,75	3	3,4	3,4	97,7
	5,00	2	2,3	2,3	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Externale_Regulation					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	8	9,2	9,2	9,2
	1,25	7	8,0	8,0	17,2
	1,50	9	10,3	10,3	27,6
	1,75	7	8,0	8,0	35,6
	2,00	9	10,3	10,3	46,0
	2,25	7	8,0	8,0	54,0
	2,50	8	9,2	9,2	63,2
	2,75	9	10,3	10,3	73,6
	3,00	3	3,4	3,4	77,0
	3,25	2	2,3	2,3	79,3
	3,50	5	5,7	5,7	85,1
	3,75	7	8,0	8,0	93,1
	4,00	3	3,4	3,4	96,6
	4,25	1	1,1	1,1	97,7
	4,50	1	1,1	1,1	98,9
	5,00	1	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	87	100,0	100,0	

Selbstbestimmungsindex_SDI

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	-4,50	1	1,1	1,1	1,1
	-3,25	1	1,1	1,1	2,3
	-1,75	1	1,1	1,1	3,4
	-1,25	1	1,1	1,1	4,6
	-1,00	1	1,1	1,1	5,7
	-,75	1	1,1	1,1	6,9
	-,25	1	1,1	1,1	8,0
	,00	1	1,1	1,1	9,2
	,25	1	1,1	1,1	10,3
	,50	6	6,9	6,9	17,2
	,75	1	1,1	1,1	18,4
	1,00	4	4,6	4,6	23,0
	1,25	2	2,3	2,3	25,3
	1,50	1	1,1	1,1	26,4
	1,75	1	1,1	1,1	27,6
	2,25	1	1,1	1,1	28,7
	2,75	4	4,6	4,6	33,3
	3,00	2	2,3	2,3	35,6
	3,25	1	1,1	1,1	36,8
	3,50	1	1,1	1,1	37,9
	3,75	5	5,7	5,7	43,7
	4,00	3	3,4	3,4	47,1
	4,25	2	2,3	2,3	49,4
	4,50	7	8,0	8,0	57,5
	4,75	1	1,1	1,1	58,6
	5,00	3	3,4	3,4	62,1
	5,50	1	1,1	1,1	63,2
	5,75	3	3,4	3,4	66,7
	6,00	3	3,4	3,4	70,1
	6,25	2	2,3	2,3	72,4
	6,50	1	1,1	1,1	73,6
	6,75	2	2,3	2,3	75,9
	7,00	3	3,4	3,4	79,3
	7,25	1	1,1	1,1	80,5
	8,00	2	2,3	2,3	82,8
	8,25	1	1,1	1,1	83,9
	8,75	3	3,4	3,4	87,4
	9,00	4	4,6	4,6	92,0
	9,25	1	1,1	1,1	93,1
	9,50	1	1,1	1,1	94,3
	9,75	2	2,3	2,3	96,6
	10,00	1	1,1	1,1	97,7
	10,25	1	1,1	1,1	98,9
	11,00	1	1,1	1,1	100,0
Gesamt		87	100,0	100,0	

Voluntary participation and data protection:

As part of my master's thesis at the University of Vienna, I, Sabrina Kiesling, am researching the extent to which language assistants influence students when they learn German.

The questionnaire is anonymous (personal data is only recorded using general biographical characteristics and explicitly not using names) and is used for purely scientific purposes. By ticking the box below and participating, you confirm your consent to this use, which includes the digital storage of the completed questionnaires, statistical and qualitative evaluation of the answers and presentation of the results in the context of scientific work.

Your participation in this research project is voluntary. You can revoke this consent in writing at any time and without stating reasons, without this decision having a negative effect on you. Withdrawing your consent does not affect the legality of the processing carried out based on your consent up to the point of withdrawal.

In the context of data protection, you have the following rights in principle: the right to information about your personal data as well as to correction or deletion or restriction of processing; a right to object to processing and data portability. You also have the right to lodge a complaint with the competent supervisory authority in Austria (data protection authority) or another EU member state.

I hereby declare my voluntary participation in this research project and agree that my anonymous data may be used and published for scientific purposes.

- ☒ I agree.
- ☐ I do not agree.

Weiter

EN01
DS Text

EN02
DS Frage

I am years old.

EN03 ◻
DA Alter

I am

- ☐ female
☐ male
☐ non-binary

EN04 ◻
DA Geschlecht

I live in [country].

EN05 ◻
DA Land

My first language(s) is / are

EN06 ◻
DA Sprachen

I have been learning German for years.

EN07 ◻
DA Jahre Deutsch

I think my grade point average is around:

- ☐ A
☐ B
☐ C
☐ D
☐ E
☐ F

EN08 ◻
DA Notendurchschnitt

Weiter

50% ausgefüllt

totally true rather true partly true not quite true not true at all

EN09
LS

I like learning German.

Lessons with the language assistant have a positive influence on my grade in German.

I like the lessons with the language assistant better than the regular lessons with my teacher.

1. What I like about the lessons with the language assistant better / worse:

EN10
LS - ?

Weiter

2. The following questions relate to your own learning. Please try to answer as precisely as possible what your reasons for learning German are. Please only tick one option.

EN11
SRQ-A

I work and study in German class ...

totally true rather true partly true not quite true not true at all

because it is fun for me.	☐	☐	☐	☐	☐
because I want my teacher to think I am a good student.	☐	☐	☐	☐	☐
in order to be able to do a certain qualification later (e. g. school, apprenticeship or study)	☐	☐	☐	☐	☐
because otherwise I get pressure from home.	☐	☐	☐	☐	☐
because I want to learn new things.	☐	☐	☐	☐	☐
because I would feel guilty if I did little.	☐	☐	☐	☐	☐
because it gives me more options when choosing a career.	☐	☐	☐	☐	☐
because otherwise I get into trouble with my teacher.	☐	☐	☐	☐	☐
because I enjoy dealing with this subject.	☐	☐	☐	☐	☐
because I want the other students to think that I'm pretty good.	☐	☐	☐	☐	☐
because if I speak German, I can get a better job later.	☐	☐	☐	☐	☐
because otherwise I get bad grades.	☐	☐	☐	☐	☐
because I like to solve tasks in German lessons.	☐	☐	☐	☐	☐
because I would be ashamed of myself if I did not.	☐	☐	☐	☐	☐
because I can use the things I learn in German classes in my future.	☐	☐	☐	☐	☐
because I must learn.	☐	☐	☐	☐	☐
because I like to think about the German language.	☐	☐	☐	☐	☐

Weiter

Danke!

Thank you for your participation!

I would like to thank you very much for your help.

Your answers have been saved, you can now close the browser window.

B.Ed. Sabina Kiesling, Universität Wien – 2021