

**Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von
Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primar-
stufe in die Sekundarstufe I**

Prof. Dr. Christian Brühwiler

Leiter Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung
Pädagogische Hochschule St. Gallen
Notkerstrasse 27
CH-9000 St. Gallen
E-Mail: christian.bruehwiler@phsg.ch

Prof. em. Christine Le Pape Racine

Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen
Institut Primarstufe
Pädagogische Hochschule FHNW
Obere Sternengasse 7
CH-4500 Solothurn
E-Mail: christine.lepape@fhnw.ch

Abstract: Der vorliegende Beitrag untersucht vor dem Hintergrund der Fremdsprachenreform in der Schweiz, welche motivationalen Orientierungen für das Lernen von Englisch und Französisch am Ende der Primarstufe vorliegen und wie sich die Sprachenlernmotivation am Übergang in die Sekundarstufe I entwickelt. Die Ergebnisse aus der Längsschnittstudie (n = 314) zeigen, dass am Ende der Primarstufe ein deutlich günstigeres Motivationsmuster für das Lernen von Englisch als für Französisch vorliegt. Am Stufenübergang sinkt in beiden untersuchten Sprachen die intrinsische Motivation, besonders stark beim Französischlernen. Die Umkehrung der Sprachenreihenfolge (Englisch- vor Französischunterricht) hat keine signifikanten Effekte auf die Motivation, später Französisch zu lernen.

This article presents an ongoing project which studies the motivational orientations at the end of primary school (after 6 years of schooling) and the first year of secondary school. The two groups differ in terms of the order of acquisition relating to French and English as the L2 and the L3. The results of the longitudinal study (n = 314) show a much more favourable motivation pattern for English than for French at the end of primary school. At the transition from primary to secondary school, the intrinsic motivation of both languages decreases, especially in French. The reversal of language order has no significant effect on the motivation to learn French.

Schlagwörter: Sprachlernmotivation, Mehrsprachenerwerb, Sprachlernreihenfolge, Primarstufe, Sekundarstufe; motivation of language learning, multiple language acquisition, primary school, secondary school (compulsory)

1. Einleitung

Seitdem die Schweiz mit ihren vier Landessprachen als Antwort auf die europäische Forderung nach funktional mehrsprachigen Individuen mit der Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts reagiert hat, stellen sich staatspolitisch, kulturell oder pädagogisch begründet immer wieder kritische Fragen von verschiedenen Interessengruppen. Die Deutschschweizer Kantone konnten sich nicht auf die selbe Reihenfolge des Beginns der Fremdsprachen Englisch und Französisch einigen. So beginnen die geographisch östlicher gelegenen Kantone mit Englisch in der 3. Klasse (9-10-jährige Kinder) und mit Französisch in der 5. Klasse der Primarschule¹, und die Kantone, die an die frankophonen Kantone grenzen, in der umgekehrten Reihenfolge. Eine Harmonisierung ist wegen der Bildungshoheit der Kantone, aber auch aufgrund der seit einigen Jahren mit grossem Aufwand betriebenen Umsetzung, schwer zu erreichen. Gegner von zwei Fremdsprachen an der Primarschule sprechen von der Überforde-

rung und Demotivation der Kinder, andere kämpfen für die gleiche Reihenfolge für alle oder erklären den Lerngewinn als für zu klein gemessen am Aufwand. Insbesondere wird kritisiert, dass ein Beginn mit Englisch als erste in der Schule erlernte Fremdsprache die Motivation, später Französisch zu lernen, beeinträchtigt (vgl. z.B. Heinzmann 2010). Hufeisen (2005) argumentiert, dass Englisch als *Lingua franca* die wesentlichen Bedürfnisse zur Kommunikation erfülle, weshalb die Motivation gering ausfalle, nach Englisch noch weitere Sprachen zu lernen. Andere halten dieser Argumentation entgegen, dass Französisch durchaus von Englisch profitieren könne, sofern positive Lernerfahrungen gemacht würden und das Interesse an anderen Sprachen nicht *per se* durch Frühenglisch geschmälert werde (vgl. z.B. Manno 2005). Stöckli (2004) vertritt ebenfalls den Standpunkt, Englisch als erste Fremdsprache beeinflusse die Motivation, Französisch zu lernen. Die Beeinflussung könne aber in Anhängigkeit der gemachten Englischlernerfahrungen sowohl positiv als auch negativ ausfallen.

Die Diskussionen zu Fragen der Wirkung unterschiedlicher Sprachenreihenfolgen brechen nicht ab. Allerdings lassen sich die vorgebrachten Argumente bisher nur ungenügend empirisch absichern, weil erst wenige Studien vorliegen, die eine unterschiedliche Sprachenreihenfolge systematisch berücksichtigen (vgl. z.B. Haenni Hoti & Heinzmann 2009; Haenni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen 2009; Heinzmann 2010; Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine & Brühwiler 2016).

In diesem Beitrag² wird untersucht, wie sich die motivationalen Orientierungen in den Fremdsprachen Englisch und Französisch in der 6. Klasse der Primarschule sowie am Übergang zur 7. Klasse auf der Sekundarstufe I entwickeln. Dabei werden verschiedene individuelle Schülermerkmale wie Geschlecht, familiäre Mehrsprachigkeit und soziale Herkunft berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der Fremdsprachenreform in der Schweiz bzw. der Einführung einer zweiten Fremdsprache ab der 5. Klasse interessiert besonders, ob sich die Motivation für die französische Sprache ändert, wenn vorher bereits Englisch gelernt wird. Zur Untersuchung dieser Fragen werden Daten des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*³ genutzt (Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine & Brühwiler 2016).

2. Theoretischer Hintergrund und bisherige Erkenntnisse

2.1. Die Motivation als individuelle Lernvoraussetzung beim schulischen Mehrsprachenerwerb

Der schulische Mehrsprachigkeitserwerb unterliegt durch den Einfluss lernerinterner und -externer Determinanten einer grossen Variabilität. Lernerseits sind neben den weitgehend gegebenen sozioökonomischen und -kulturellen Faktoren weitere individuelle Voraussetzungen beim Fremdsprachenlernen von Bedeutung. Unterschieden werden einerseits *kognitive* Faktoren, zu denen die Sprachlerneignung (*language aptitude*) und die Sprachlerneinstellung (*language attitude*; Heinzmann 2013; Lochtman & Lutjeharms 2004; Riemer 2010), die Intelligenz, der Lernstil (vgl. Schupman 2015) sowie die Lernstrategien (vgl. Kull & Roderer 2014; Oxford 2011) gehören, und andererseits *affektive* Faktoren, denen auch die Motivation zugeordnet wird (vgl. Dörnyei 2009; Ellis 1997; Fischer 2014; Gardner 1985; Riemer 2003).

Die Beachtung der Lernmotivation ist für den Fremdspracherwerb auch deshalb besonders notwendig, weil sie im Gegensatz zu anderen Lernbedingungen durch externe Einflüsse, insbesondere in Familie und Schule, positiv oder negativ verändert werden kann (vgl. Riemer 2003). Untersuchungen über die Sprachenlernmotivation von Schülerinnen und Schülern sind deshalb immer als Momentaufnahmen zu betrachten, in denen die einzelnen Individuen sich in einem Entwicklungsprozess befinden, der positiv oder negativ verlaufen kann (vgl. Heinzmann 2013; Lambelet & Berthele 2014). Dass es sich bei der Motivation um ein dynamisches Konstrukt handelt, wird auch im Kontext der Erwartungs-Wert-Modelle (vgl. z.B. Wigfield & Eccles 1992), in denen sowohl subjektive Erwartungen (z.B. auf Erfolg) als auch Anreizwerte (z.B. die subjektive Bewertung des Nutzens einer Fremdsprache) offensichtlich sind. So umfasst nach Gardner (1985) die *Motivation* vier Aspekte: „a goal, effortful behaviour, a desire to attain a goal and favourable attitudes toward the activity in question“ (50).

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Auffassung durchgesetzt, die Motivation als ein multidimensionales theoretisches Konstrukt zu beschreiben. Nach Riemer (2010) besteht die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen „aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten“ (168; vgl. auch Heine 2017). Die Lernmotivation lässt sich demzufolge als ein komplexes Zusammenspiel verschiedener motivationaler Orientierungen beschreiben und erfassen, die den Lernprozess und den Lernerfolg beeinflussen (vgl. Brühwiler, Helmke & Schrader 2016). Mit Blick auf den Fremdspracherwerb werden insbesondere die *intrinsische*, *extrinsische*, *integrative* und *instrumentelle* motivationale Orientierung als bedeutsam erachtet.

Aus sozialpsychologischer Perspektive betonten in den 70er Jahren Gardner & Lambert (1972; Gardner 1985) auf der Makroebene die integrative Motivation durch den Wunsch nach Integration in die Gemeinschaft der Menschen der Zielsprachlichen Kultur und Sprache. Mit steigendem Einfluss von Englisch als *Lingua franca* in vielen Ländern mit unterschiedlichen Kulturen ist von einer verminderten Bedeutung des Integrationswunsches auszugehen (vgl. Dörnyei 2009). Dörnyei (2009) hat den Ansatz, wel-

Brühwiler, Christian & Le Pape Racine, Christine (2017), Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 167-181. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

cher in einem Paradigmenwechsel die Auswirkungen der Mondialisierung und damit des *Global English* berücksichtigt, weiterentwickelt. Er geht dabei auf der Mikroebene von einer gewünschten L2-Identität aus, dem *L2 Motivational Self System*. Das Selbst regelt das Verhalten, indem es kurz- und langfristige Ziele und Erwartungen setzt. Dörnyei (2009) unterteilt das *L2 Motivational Self System* in drei Komponenten: (1) Das *ideal self*, das annähernd der integrativen Motivation von Gardner (1985) entspricht, ein/e kompetente/r, *native like* L2 Sprecher/in zu werden, (2) dem *ought-to self*, das utilitaristisch instrumentell ausgerichtet ist, denn zum Selbstbild gehört auch, mittels der Zielsprache Erfolg zu haben. Wenn der Nutzen, den die Zielsprache bringt, im Vordergrund steht, spricht auch Dörnyei von *instrumenteller Motivation*. Dies können z.B. kurzfristig die Noten sein und langfristig berufliche Möglichkeiten oder Kontakte mit Reisepartnern. (3) Als dritte Komponente spricht er von *L2 Learning Experience*, die die Lernsituation im unmittelbaren Umfeld als motivationale Bedingung einbezieht. Dörnyei hat in der 2009 in fünf Ländern durchgeführten Studie nur die Zweisprachigkeit mit Englisch als Zielsprache berücksichtigt, nicht aber Mehrsprachigkeitssituationen.

Neben der integrativen und instrumentellen Motivation wird ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993; Ryan & Deci 2002) oftmals zwischen *extrinsischer* Motivation, die durch Fremdbestimmung (z.B. durch Zwang oder Belohnung) und *intrinsischer* Motivation, die durch Selbstbestimmung (z.B. durch Freude an der Sprache) erzeugt wird, unterschieden. Eine klare Trennung zwischen rein intrinsischer und völlig extrinsischer Motivation lässt sich nach Deci & Ryan jedoch nicht beschreiben, sondern die extrinsische und intrinsische Motivation verlaufen auf einem Kontinuum von einem Pol zum anderen und schliessen sich gegenseitig auch nicht aus. Ryan & Deci (2002) gehen in ihrer Selbstbestimmungstheorie von drei psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen aus: Kompetenzerfahrung, soziale Zugehörigkeit und Autonomie. Je nach Erfüllungsgrad der drei Bedürfnisse bewirkt dies positive oder negative, kurz- oder langfristige motivationale Orientierungen, die zu den erwähnten ausdifferenzierbaren Motivationstypen gehören, also beispielsweise intrinsische oder extrinsische Motivation, eine Sprache zu lernen.

Zwar ist die Vorhersagekraft von motivationalen Lernvoraussetzungen für schulische Leistungen kleiner als für kognitive Faktoren (vgl. z.B. Helmke & Schrader 2010). Dennoch konnten zahlreiche Studien die hohe Bedeutung günstiger motivationaler Orientierungen für den Lernerfolg nachweisen. Als besonders bedeutsam für erfolgreiche Lernprozesse haben sich bereichsspezifische Interessen herausgestellt (vgl. z.B. Schiefele & Schreyer 1994). Dabei wird angenommen, dass ein hohes Interesse bzw. die intrinsische Motivation nicht direkt, sondern über eine vertiefte kognitive Verarbeitung auf den Lernerfolg wirken (vgl. Leopold & Leutner 2004). Denn für den Einsatz tiefergehender und aufwändiger Lernstrategien wie Elaboration oder Metakognition bedarf es nach Streblo & Schiefele (2006) einer hinreichenden Motivation, damit der Lernprozess auch gegen konkurrierende Tätigkeiten (wie z.B. spielen) aufrechterhalten wird.

Eine positive Motivation allein reicht demzufolge für den Erfolg noch nicht aus, es braucht zusätzlich die Bereitschaft, lernfördernde Handlungen auszuführen. Dabei geht es um die Zuschreibung von Ursachen (Attributionstheorie), d.h., ob das subjektive Wahrnehmen von Erfolg durch die Lernenden Motivation auslöst oder positive Motivation zu Erfolg führt (vgl. Riemer 2004). Konkret stellt sich u.a. die Frage, ob gute Noten eine positive Motivation auslösen oder ob umgekehrt die Motivation zu guten Leistungen führt. Anzunehmen ist eine wechselseitige Beeinflussung von affektiv-motivationalen Faktoren und Leistungsergebnissen. So haben kompetente Leserinnen und Leser nicht nur mehr Freude beim Lesen, sondern sie lesen auch häufiger, was sich wiederum positiv auf die Lesekompetenz auswirkt (vgl. Pfost, Dörfler & Artelt 2010).

Im Bereich des Fremdsprachenerwerbs bestätigen diverse Untersuchungen den grossen Einfluss motivationaler Lernbedingungen für eine positive Leistungsentwicklung. So konnten Karlak & Velki (2015) mit einer dreidimensionalen Motivationsstruktur (integrativ, extrinsisch und intrinsisch) 34 % der Varianz in den erreichten Noten erklären. Karlak & Velki (2015) konnten auch zeigen, dass die Motivation einen stärkeren Einfluss auf den Lernfortschritt hat als der Einsatz von Sprachenlernstrategien.

Auch Kreis, Williner & Maeder (2014) haben gefunden, dass motivierte Sechstklässlerinnen und -klässler hohe Leistungen bei den Englischtests erreichen. In der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) besteht auch ein positiver Zusammenhang mit dem Sprechen sowie in der Sekundarstufe I (Grundansprüche) mit dem Hörverständnis. Mit der extrinsischen Motivation für Englisch in der 6. Klasse lassen sich dagegen keine oder nur schwache Zusammenhänge mit den Leistungen finden. Die *Verständigungsmotivation* findet die höchste Zustimmung, weist aber keinen bedeutsamen Zusammenhang mit den Leistungen auf.

2.2. Empirische Befunde zu motivationalen Orientierungen beim Fremdsprachenerwerb

Die motivationalen Orientierungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernen von Französisch bzw. Englisch als Fremdsprache sind in den letzten Jahren Gegenstand zahlreicher Studien (vgl. z.B. Heinzmann 2010, 2013; Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder 2008; Husfeldt, Bader-Lehmann & von Ow 2012; Manno 2005) gewesen. In jenen Untersuchungen, in denen die Motivation für Englisch und Französisch miteinander verglichen wird, ist die Motivation für Englisch jeweils höher als die Motivation für Französisch (vgl. Heinzmann 2010, 2013; Stöckli 2004). So fanden Peyer, Andexlinger, Kofler und Lenz (2016) und Krieg & Engeli (2016) in einer Erhebung in der Zentralschweiz, dass etwa 50 % der Sechstklässlerinnen und -klässler angaben, gerne Französisch zu lernen, bei Englisch waren es 70 %. Die Studie ergab auch für die extrinsische Motivation höhere

Werte für Englisch als für Französisch. Für beide Fremdsprachen hatte die intrinsische Motivation eine deutlich höhere Ausprägung als die extrinsische.

Die Untersuchung von Heinzmann (2013) ergab bei Lernenden der 5. Klasse, dass die *extrinsic-Swiss-orientation* Motivation für das Lernen von Französisch als Landessprache den zweithöchsten Wert aufweist, nach der generellen Aussage, dass Französisch wichtig sei. Kreis et al. (2014) fanden, dass in der 6. Klasse die Motivation für Englisch vor allem intrinsisch und weniger extrinsisch begründet sei. Allerdings gab auch rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an, den Englischunterricht nicht gerne zu besuchen.

Heinzmann (2013) zeigt in ihrer Untersuchung bezüglich der motivationalen Entwicklung, dass die intrinsische Motivation für Englisch von der 3. bis zur 5. Klasse etwas abnimmt zugunsten der *lingua-franca-orientation*, d.h. dass sich die Schülerinnen und Schüler im betreffenden Alter der internationalen Bedeutung von Englisch vermehrt bewusst werden. Die instrumentelle Motivation, bei Heinzmann (2013) der Gebrauch von Englisch, um Lieder zu verstehen, Computerspiele oder das Internet zu nutzen, weist entgegen des häufig vorgegebenen Arguments, die geringste motivationale Bedeutung auf.

Fasst man die empirischen Befunde zu den motivationalen Orientierungen beim Erwerb von Englisch und Französisch zusammen, so lassen sich generell zwei gut gesicherte Erkenntnisse festhalten: Erstens zeigt sich im Vergleich der beiden Sprachen, dass beim Englischlernen die intrinsische Motivation höher ist als beim Französischlernen. Zweitens sind die Schülerinnen und Schüler beim Englischlernen generell höher intrinsisch als extrinsisch motiviert.

Betrachtet man die Ergebnisse zu den motivationalen Lernvoraussetzungen nach verschiedenen Schülergruppen, so zeigen sich bezüglich der Geschlechterunterschiede relativ konsistente Ergebnisse. Demnach weisen Mädchen sowohl für Englisch als auch für Französisch insgesamt günstigere motivationale Voraussetzungen auf als Knaben. Mädchen sind beim Lernen von Englisch stärker intrinsisch motiviert als Knaben (vgl. Heinzmann 2013), was nach Kreis et al. (2014) sowohl für die 6. als auch für die 8. Klasse zutrifft. Gemäss der Studie von Peyer et al. (2016) wird Englisch von über 80 % der Schülerinnen und Schüler als schöne Sprache empfunden, wohingegen im Französisch diese Werte deutlich tiefer liegen. Auch die DESI-Studie (Helmke et al. 2008) bestätigt für das 9. Schuljahr, dass Mädchen das Fach Englisch lieber mögen als Knaben. Rhyn, Moser & Stamm (2002) stellten in einer Zürcher Studie fest, dass Französisch bei Mädchen in der Sekundarstufe I beliebter war als bei Knaben. Unklarer ist die Befundlage bei der extrinsischen Motivation, bei welcher Kreis et al. (2014) keine signifikanten Geschlechterunterschiede fanden.

Nach Haenni Hoti & Werlen (2009) klären das Lernersehbild, die Einstellung zum Zielsprachenland, das Geschlecht sowie die zwei- oder mehrsprachige familiäre Situation beinahe 50 % der Varianz der Motivation für das Lernen von Französisch auf (vgl. auch Heinzmann 2010). Dass die familiäre Mehrsprachigkeit ein wesentlicher Faktor für Unterschiede in der Fremdsprachenlernmotivation ist, konnte auch die DESI-Studie erhärten (vgl. Hesse, Göbel & Hartig 2008). Demnach weisen Jugendliche, die in ihrer Familie neben Deutsch auch eine andere Sprache sprechen, ein günstigeres Motivationsprofil für Englisch auf. Kinder aus mehrsprachigen Familien haben eine höhere Motivation für die Mehrsprachigkeit (vgl. Stöckli 2004) und sind motivierter, Französisch zu lernen (vgl. Heinzmann 2010, 2013).

Zur Frage nach der Entwicklung der motivationalen Orientierungen beim Fremdspracherwerb am Stufenübergang von der Primar- in die Sekundarstufe I konnten Rhyn et al. (2002) nachweisen, dass im Kanton Zürich ein Drittel der Lernenden keine nachhaltige Motivation für Englisch aufrechterhalten konnte. 12- bis 16-Jährige waren generell weniger motiviert, Fremdsprachen zu lernen, als die jüngeren Kinder der Primarstufe und als die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Zwischen den verschiedenen Schultypen fanden sie keine signifikanten Unterschiede in der Motivation. Peyer et al. (2016) stellten fest, dass am Stufenübergang die intrinsische Motivation für das Englisch stabil bleibt, während sie für das Französisch abnimmt. Eine ähnlich divergente Entwicklung zeigt sich bei der extrinsischen Motivation: In beiden Jahrgangsklassen ist die extrinsische Motivation für Englisch höher als für Französisch. Während aber die extrinsische Motivation für Französisch in der 8. Klasse abnahm, blieb sie für das Englischlernen stabil.

Von besonderem Interesse sind die wenigen Studien, die den Systemwechsel bei der Fremdsprachenreform in der Schweiz genutzt haben, um den Einfluss der unterschiedlichen Sprachenreihenfolge bzw. des früheren Englischunterrichts auf die Motivation, Französisch zu lernen, zu untersuchen. Weder Haenni Hoti & Werlen (2009) noch Heinzmann (2010, 2013) haben Unterschiede zwischen den Lernenden mit oder ohne vorherigem Englischunterricht in der Motivation für das Fach Französisch gefunden. Auch bei Steidinger & Marques Pereira (2016) zeigt sich in der achten Klasse mit und ohne Primarschulenglisch kein wesentlicher Unterschied in der Motivation, Englisch zu lernen.

Obschon in den letzten Jahren einige Studien motivationale Bedingungsfaktoren für den Fremdspracherwerb thematisiert hatten, liegen für den multiplen schulischen Spracherwerb am Stufenübergang von der Primar- in die Sekundarstufe I erst wenige empirische Studien vor. Insbesondere fehlt es an Untersuchungen zur Entwicklung motivationaler Orientierungen unter der Bedingung unterschiedlicher Sprachenreihenfolgen.

3. Fragestellungen

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand eröffnen sich verschiedene Fragestellungen zu den motivationalen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler beim multiplen Fremdspracherwerb. Diese betreffen einerseits Fragen zu motivationalen Entwicklungen beim Lernen zweier Fremdsprachen am Stufenübergang von der Primar- in die Sekundarstufe I. Andererseits interessiert im Zusammenhang mit der Fremdsprachenreform in der Schweiz, inwiefern es für die Französischlernmotivation eine Rolle spielt, ob bereits frühere Erfahrungen im Englischlernen bestehen oder nicht.

Konkret werden in dieser Studie die folgenden Fragestellungen untersucht:

1. Lassen sich am Ende der Primarstufe bezüglich der motivationalen Orientierung für das Lernen von Englisch und Französisch Unterschiede zwischen den Sprachen identifizieren? Zeigen sich Unterschiede zwischen verschiedenen Schülergruppen (nach Geschlecht bzw. Familiensprache)?
2. Verändern sich die motivationalen Orientierungen für das Lernen von Englisch und Französisch am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I?
3. Welche Auswirkungen zeigt ein vorgängiger Englischunterricht auf die Motivation, später Französisch zu lernen, im Vergleich zum Französischunterricht als einzigem Fremdsprachenunterricht?

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen und vom aktuellen Forschungsstand in Kap. 2 lassen sich die folgenden Hypothesen ableiten:

(1) Aufgrund verschiedener Studienergebnisse (vgl. z.B. Heinzmann 2010, 2013) ist anzunehmen, dass die intrinsische und die instrumentelle Motivation, Englisch zu lernen, höher ausfällt als für das Französischlernen. Geschlechterunterschiede zu Gunsten der Mädchen sind vor allem bei der intrinsischen und bei der instrumentellen Motivation zu erwarten. Kinder mit einem mehrsprachigen familiären Hintergrund dürften eine höhere intrinsische Motivation aufweisen, eine (weitere) Fremdsprache zu lernen.

(2) Verschiedene Studien (vgl. z.B. Rhyn et al. 2002) verweisen auf eine geringere intrinsische Motivation bei Jugendlichen im Vergleich zu jüngeren Kindern. Folglich ist anzunehmen, dass nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I die intrinsische Motivation, Englisch bzw. Französisch zu lernen, abnimmt.

(3) Bezüglich des Effekts eines vorgängigen Englischunterrichts infolge der Fremdsprachenreform ist anzunehmen, dass dies die Motivation, Französisch zu lernen, nicht beeinflusst (vgl. z.B. Heinzmann 2010).

4. Methodisches Vorgehen

4.1. Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die für diesen Beitrag durchgeführten Analysen basieren auf Daten des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. In einer longitudinalen Untersuchungsanlage wurden zwei Kohorten aus der Ostschweiz mit insgesamt 825 Schülerinnen und Schülern der 6. Primarklasse sowie 973 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (7. Jahrgangsklasse) mittels eines standardisierten Fragebogens befragt.

Um die Fragestellung zu untersuchen, ob ein früherer Englischunterricht einen Effekt auf die Motivation, Französisch zu lernen, hat, wurde die Umsetzung der Fremdsprachenreform in der Deutschschweiz genutzt, indem je eine Kohorte vor und eine nach der Reform miteinander verglichen wurden. Bei der Kohorte *nach* dem Systemwechsel handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die ab der 3. Klasse den Englischunterricht besuchten und ab der 5. Klasse zusätzlich den Französischunterricht. Diese Kohorte wird nachfolgend als *Untersuchungsgruppe (UG)* bzw. *Modell 3/5* bezeichnet. Die Datenerhebung erfolgte im Mai 2014 (6. Klasse; n = 609) und im Mai 2015 (7. Klasse; n = 719). Von 314 Schülerinnen und Schülern liegen Längsschnittdaten vor.

Die Datenerhebung bei der anderen Kohorte erfolgte *vor* dem Systemwechsel, d.h. die Schülerinnen und Schüler lernten ab der 5. Klasse zuerst Französisch und erst ab der 7. Klasse Englisch. Diese Kohorte wird nachfolgend *Vergleichsgruppe (VG)* bzw. *Modell 5/7* genannt. Die Datenerhebung fand, soweit möglich, in denselben Schulgemeinden wie bei der UG, im Mai 2011 (6. Klasse; n = 216) und im Mai 2012 (7. Klasse; n = 254) statt. Die Längsschnittstichprobe umfasst 74 Schülerinnen und Schüler.

4.2. Erhebungsinstrumente

Die Erfassung der motivationalen Orientierungen für das Fremdsprachenlernen erfolgte durch je 13 analog formulierte Items für das Lernen von Englisch bzw. Französisch. Die Itemformulierungen orientieren sich an Motivationsskalen von u.a. Gardner (1985, 2004), Bichler (2008) und Dolschak (2008). Die Schülerinnen und Schüler hatten auf einer vierstufigen Likert-Skala von (1) „stimmt nicht“, (2) „stimmt eher nicht“, (3) „stimmt eher“ und (4) „stimmt genau“ anzugeben, wie sehr eine Aussage für sie zutrifft.

Für jede Sprache wurden vier Motivationsskalen gebildet: (1) Die *intrinsische Motivation* (3 Items) erfasst das Interesse und die Freude an der jeweiligen Sprache (Beispielitem: „Ich lerne Französisch (bzw. Englisch), weil mir die Sprache gefällt“). (2) Bei der *instrumentellen Motivation* (4 Items) geht es um den künftigen Nutzen einer Fremdsprache. Die Skala gibt Auskunft darüber, wie wichtig es für die Schülerinnen und Schüler beim Sprachenlernen ist, dass sie die Sprache für die Ausbildung oder im Beruf brauchen können (Beispielitem: „Ich lerne Französisch (bzw. Englisch), damit ich später eine gute Stelle bekomme“). (3) Die *integrative Motivation* (5 Items) betont die soziale Interaktion und die positive Haltung gegenüber der Fremdsprache. Die Sprache wird deshalb gelernt, weil man mit anderen Menschen kommunizieren und sie im Alltag brauchen kann (Beispielitem: „Ich lerne Französisch (bzw. Englisch), damit ich in den Ferien mit den französischsprachigen (bzw. englischsprachigen) Menschen sprechen kann“). (4) Bei der *extrinsischen Motivation* steht der äussere Zwang, eine Sprache zu lernen, im Vordergrund. Dieser Aspekt wurde über ein Einzelitem erfasst: „Ich lerne Französisch (bzw. Englisch), weil ich muss“. Hervorzuheben ist, dass in der vorliegenden Studie die extrinsische Motivation in der Tradition von Ryan & Deci (2002) enger gefasst ist und utilitaristische Aspekte des Fremdsprachenlernens als *instrumentelle* bzw. *integrative* Motivation bezeichnet werden, während beispielsweise Heizmann (2010) von einer *extrinsisch-instrumentellen* Orientierung spricht.

Die interne Konsistenz der eingesetzten Motivationsskalen erreichen sowohl für Englisch als auch für Französisch zufriedenstellende bis gute Werte. Das Cronbachs α der Skalen liegt zwischen .66 bei der instrumentellen Motivation für Französisch (UG, 6. Klasse) und .85 bei der intrinsischen Motivation für Französisch (VG, 6. Klasse).

Zusätzlich zu den Motivationsskalen wurden weitere Merkmale wie das *Geschlecht*, die *familiäre Mehrsprachigkeit* sowie der *sozio-ökonomische Status* erfasst. Die familiäre Mehrsprachigkeit wurde mit dem Item „Welche Sprache(n) spricht ihr normalerweise in der Familie?“ erfasst. Grundlage für die nachfolgenden Analysen sind jene Sprachen, welche die Kinder mit den Eltern sprechen. Dabei wurden die beiden Gruppen (1) „nur deutschsprachig“ und (2) „auch andere Sprachen“ unterschieden. Der Index zur Beschreibung des sozio-ökonomischen Status wurde über die Anzahl der Bücher zu Hause, den höchsten Ausbildungsabschluss der Eltern sowie über deren Beruf gebildet.

4.3. Analysen

Für die Analysen zur Bestimmung von Unterschieden in der motivationalen Orientierung am Ende der Primarstufe (Fragestellung 1) wurden die Daten der UG in der 6. Klasse genutzt. Die Unterschiede in den motivationalen Orientierungen zwischen den Sprachen wurden mittels t-Tests für Beobachtungspaare, die Unterschiede zwischen verschiedenen Schülergruppen mittels t-Tests für unabhängige Stichproben geprüft (vgl. Bortz & Schuster 2010). Da bei der vorliegenden Studie die Lernmotivation in den Fremdsprachen interessiert, wurden bei sämtlichen Analysen jene Schülerinnen und Schüler, die zu Hause in der Familie (auch) Französisch ($n = 1$) bzw. Englisch ($n = 13$) sprechen, bei der entsprechenden Sprachlernmotivation ausgeschlossen.

Die Analysen zur Veränderung der Motivation am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I (Fragestellung 2) erfolgte anhand der Längsschnittdaten (UG 6. und 7. Klasse) mittels t-Tests für Beobachtungspaare. Zur Überprüfung des Effekts eines vorgängigen Englischunterrichts auf die spätere Lernmotivation in Französisch (Fragestellung 3) wurden je die längsschnittlichen Daten der beiden Kohorten *vor* (VG 6. und 7. Klasse) und *nach* der Fremdsprachenreform (UG 6. und 7. Klasse) herangezogen. Die statistische Signifikanz wurde mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung getestet.

5. Ergebnisse

5.1. Unterschiede in der motivationalen Orientierung für das Lernen von Englisch und Französisch am Ende der Primarstufe

In einem ersten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob sich die motivationalen Orientierungen für das Lernen von Englisch und Französisch am Ende der Primarstufe unterscheiden. Die Ergebnisse zu den motivationalen Orientierungen beim Sprachenlernen (Abb. 1) zeigen ein deutlich günstigeres Muster beim Englischlernen als beim Französischlernen. Die Schülerinnen und Schüler

in der 6. Klasse sind signifikant stärker intrinsisch motiviert, Englisch zu lernen, als Französisch ($t(593) = 17.74$; $p < .001$). Ebenso lassen sich signifikant höhere Werte für das Fach Englisch bei der instrumentellen ($t(600) = 16.75$; $p < .001$) und bei der integrativen Motivation ($t(600) = 29.39$; $p < .001$) finden. Umgekehrt geben die Schülerinnen und Schüler beim Französischlernen eine höhere extrinsische Motivation an als beim Englischlernen ($t(585) = 9.97$; $p < .001$).

Innerhalb der Sprachen fällt auf, dass für das Französischlernen die integrative Motivation ($M = 1.96$) am niedrigsten ausfällt. Die intrinsische und die instrumentelle Motivation erreichen mit Mittelwerten von 2.82 bzw. 2.84 die höchsten Werte und liegen im zustimmenden Bereich der Antwortskala. Im Fach Englisch stimmen die Lernenden der 6. Klasse am stärksten zu, intrinsisch motiviert zu lernen. Die extrinsische Motivation fällt hingegen mit einem Mittelwert von 2.11 deutlich am niedrigsten aus.

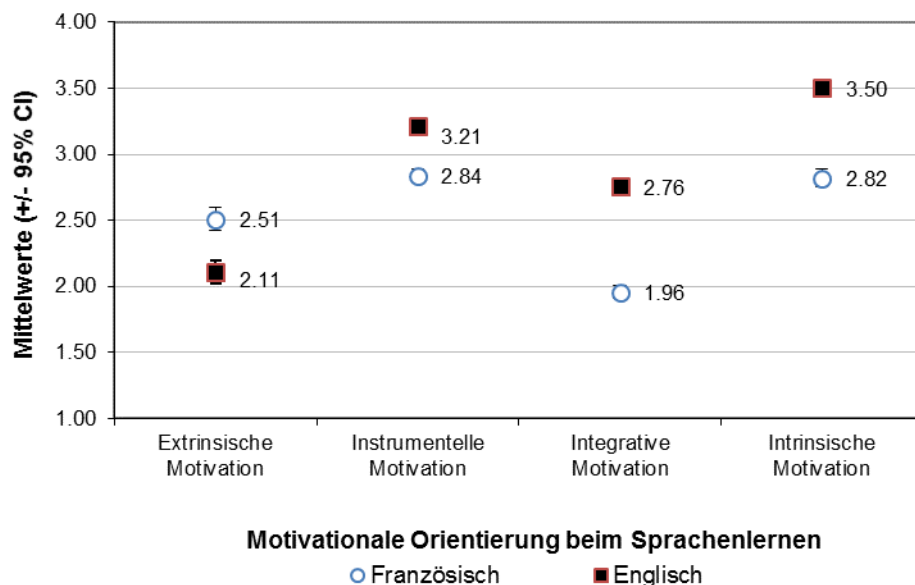


Abb. 1: Motivationale Orientierung beim Lernen von Fremdsprachen (6. Klasse, UG)

Betrachtet man bei den Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse die motivationale Orientierung beim Sprachenlernen nach Geschlecht (Abb. 2), so weisen die Mädchen bei der intrinsischen ($t(598) = 6.13$; $p < .001$) und der integrativen Motivation ($t(601) = 4.10$; $p < .001$), *Französisch* zu lernen, signifikant höhere Werte auf als die Knaben. Umgekehrt geben Knaben an, stärker extrinsisch motiviert Französisch zu lernen als die Mädchen ($t(590) = 3.13$; $p < .01$). Die Geschlechterunterschiede bei der instrumentellen Motivation für das Französischlernen fallen dagegen nicht signifikant aus. Das heisst, dass sowohl für Mädchen als auch für Knaben der zukunftsbezogene Nutzen, etwa für den Beruf oder die Ausbildung, ähnlich wichtig für das Lernen von Französisch ist.

Bezüglich des *Englischlernens* sind die Geschlechterunterschiede deutlich geringer. Einzig bei der intrinsischen Motivation lässt sich ein signifikanter Unterschied zugunsten der Mädchen nachweisen ($t(596) = 3.15$; $p < .01$). Bei den übrigen motivationalen Orientierungen unterscheiden sich Mädchen und Knaben am Ende der Primarstufe beim Englischlernen nicht signifikant.

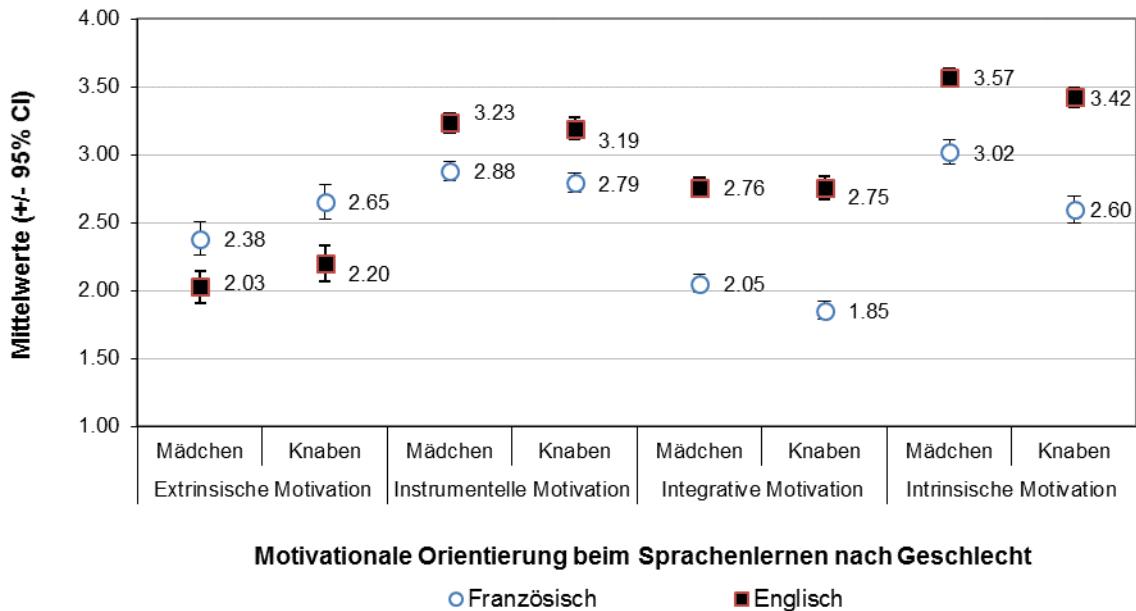


Abb. 2: Motivationale Orientierung beim Lernen von Fremdsprachen nach Geschlecht (6. Klasse, UG)

Neben dem Geschlecht interessiert auch, ob sich Schülerinnen und Schüler mit einem mehrsprachigen familiären Hintergrund bezüglich ihrer Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, von jenen mit einem ausschliesslich deutschsprachigen Hintergrund unterscheiden. Die Stichprobe umfasst 360 Schülerinnen und Schüler aus Familien, in denen nur Deutsch gesprochen wird (60 %), und 246 Schülerinnen und Schüler (40 %) aus Familien, in denen auch andere Sprachen gesprochen werden.

In Abb. 3 sind die Ergebnisse zu den motivationalen Orientierungen beim Fremdsprachenlernen von Kindern mit einem mehrsprachigen familiären Hintergrund dargestellt. Kinder aus mehrsprachigen Familien weisen eine signifikant höhere intrinsische und instrumentelle Motivation sowohl für das Englischlernen ($t_{\text{intrinsisch}}(581) = 4.11$; $p < .001$; $t_{\text{instrumentell}}(585) = 5.68$; $p < .001$) als auch für das Französischlernen ($t_{\text{intrinsisch}}(594) = 3.49$; $p < .001$; $t_{\text{instrumentell}}(597) = 3.92$; $p < .001$) auf. Anders als beim Geschlecht kehrt sich die Richtung des Unterschieds bei der extrinsischen Motivation nicht um. So ist auch die extrinsische Motivation, Englisch zu lernen, bei Schülerinnen und Schülern aus mehrsprachigen Familien höher ausgeprägt als bei rein deutschsprachigen Familien ($t(580) = 2.65$; $p < .01$). Die integrative Motivation unterscheidet sich bezüglich beider Sprachen und die extrinsische Motivation nur bezüglich Englisch nicht signifikant zwischen Schülerinnen und Schülern aus deutsch- und mehrsprachigen Familien.

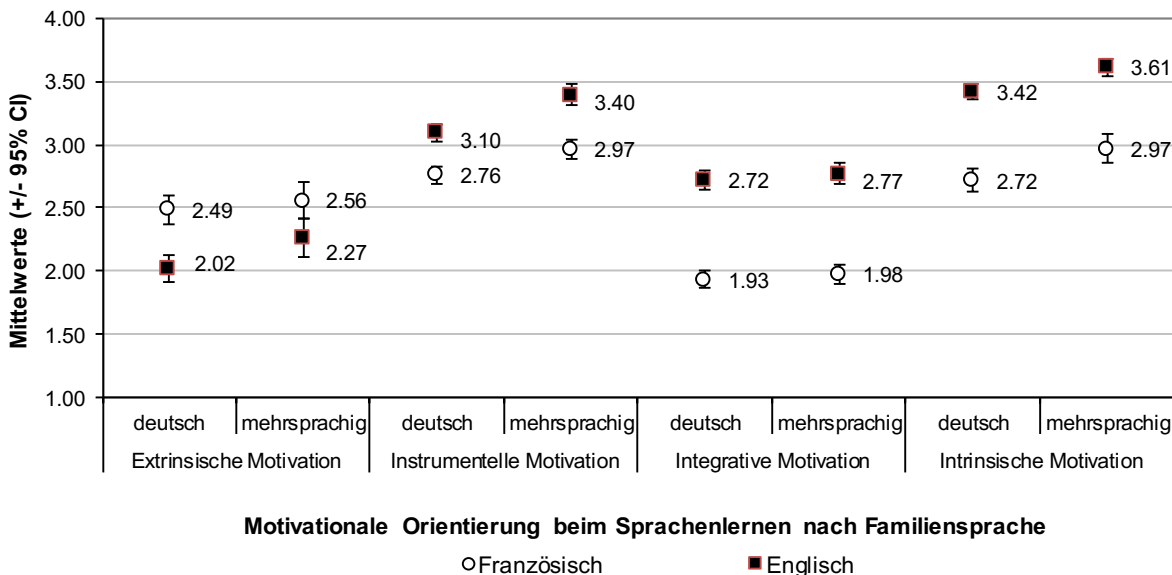


Abb. 3: Motivationale Orientierung beim Lernen von Fremdsprachen nach Familiensprache (6. Klasse, UG)

Ebenfalls untersucht wurden Zusammenhänge zwischen dem sozio-ökonomischen Status und den motivationalen Orientierungen. Die Ergebnisse (nicht in einer Abbildung dargestellt) zeigen nur schwache bis unbedeutende Korrelationen zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Lernenden und den motivationalen Orientierungen beim Fremdsprachenlernen (sämtliche Korrelationen $r < .15$).

5.2. Veränderungen der motivationalen Orientierungen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Um Veränderungen in den motivationalen Orientierungen beim Fremdsprachenlernen am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I zu untersuchen, wurden die Längsschnittdaten analysiert, die bei denselben Schülerinnen und Schülern am Ende der 6. Primarklasse und ein Jahr später am Ende der 7. Klasse (Sekundarstufe I) erhoben wurden. Aus Abb. 4 geht hervor, dass für beide untersuchten Sprachen die intrinsische Motivation sinkt ($t_{\text{Französisch}}(306) = 6.10$; $p < .001$; $t_{\text{Englisch}}(303) = 2.61$; $p < .01$) und die extrinsische Motivation ansteigt ($t_{\text{Französisch}}(296) = 4.02$; $p < .001$; $t_{\text{Englisch}}(300) = 2.98$; $p < .01$). Auch die integrative Motivation beim Englischlernen nimmt am Stufenübergang signifikant zu ($t_{\text{Englisch}}(307) = 3.18$; $p < .01$). Die instrumentelle Motivation (beide Sprachen) sowie die integrative Motivation, Französisch zu lernen, verändern sich von der Primar- in die Sekundarstufe I nicht signifikant.

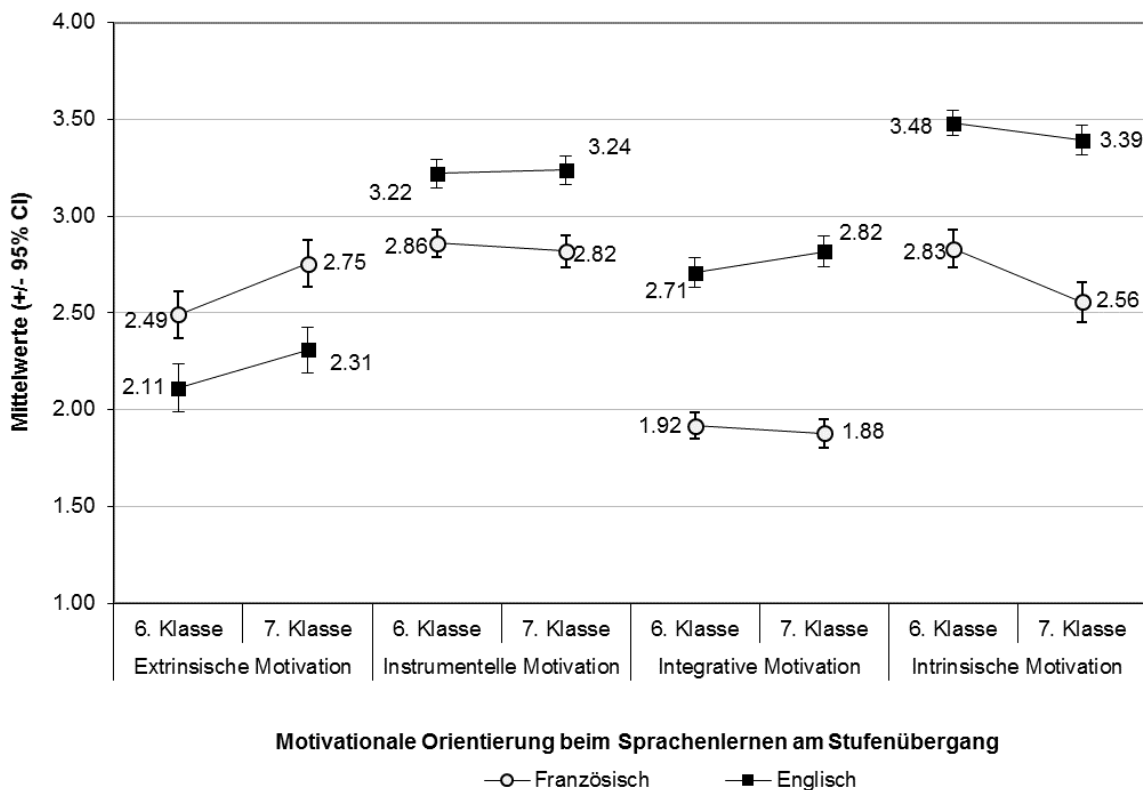


Abb. 4: Veränderung der motivationalen Orientierung beim Lernen von Fremdsprachen am Stufenübergang von der Primarstufe (6. Klasse, UG) in die Sekundarstufe I (7. Klasse, UG)

5.3. Auswirkungen eines vorgängigen Englischunterrichts auf die Motivation, später Französisch zu lernen

Abschliessend geht es um die Frage, ob eine unterschiedliche Sprachenreihenfolge, konkret der frühere Englischunterricht (ab der 3. Klasse), die Motivation, später (ab der 5. Klasse) Französisch zu lernen, beeinflusst. Um diese Frage zu beantworten, wurden die Daten der beiden Kohorten *Modell 3/5* (UG) und *Modell 5/7* (VG) zur motivationalen Orientierung bezüglich des Französischlernens sowohl in der 6. als auch in der 7. Klasse miteinander verglichen.

Die Ergebnisse der Varianzanalysen zeigen, dass sich die beiden Kohorten weder in der 6. noch in der 7. Klasse bezüglich der motivationalen Orientierungen, Französisch zu lernen, signifikant unterscheiden (Abb. 5). Dies bedeutet, dass sich kein bedeutender Einfluss des früheren Englischunterrichts auf die Motivation, später Französisch zu lernen, nachweisen lässt. Analysiert man die Entwicklung der motivationalen Orientierungen in den beiden Sprachenmodellen, so findet sich ein signifikanter Interaktionseffekt bei der integrativen Motivation ($F(1,380) = 2.95$; $p_{\text{einseitig}} < .05$), Französisch zu lernen. Demnach nimmt im alten Modell 5/7 (ohne Frühenglisch) die integrative Motivation beim Französischlernen signifikant stärker ab als im aktuellen Modell 3/5. Die übrigen Interaktionseffekte fallen nicht signifikant aus.

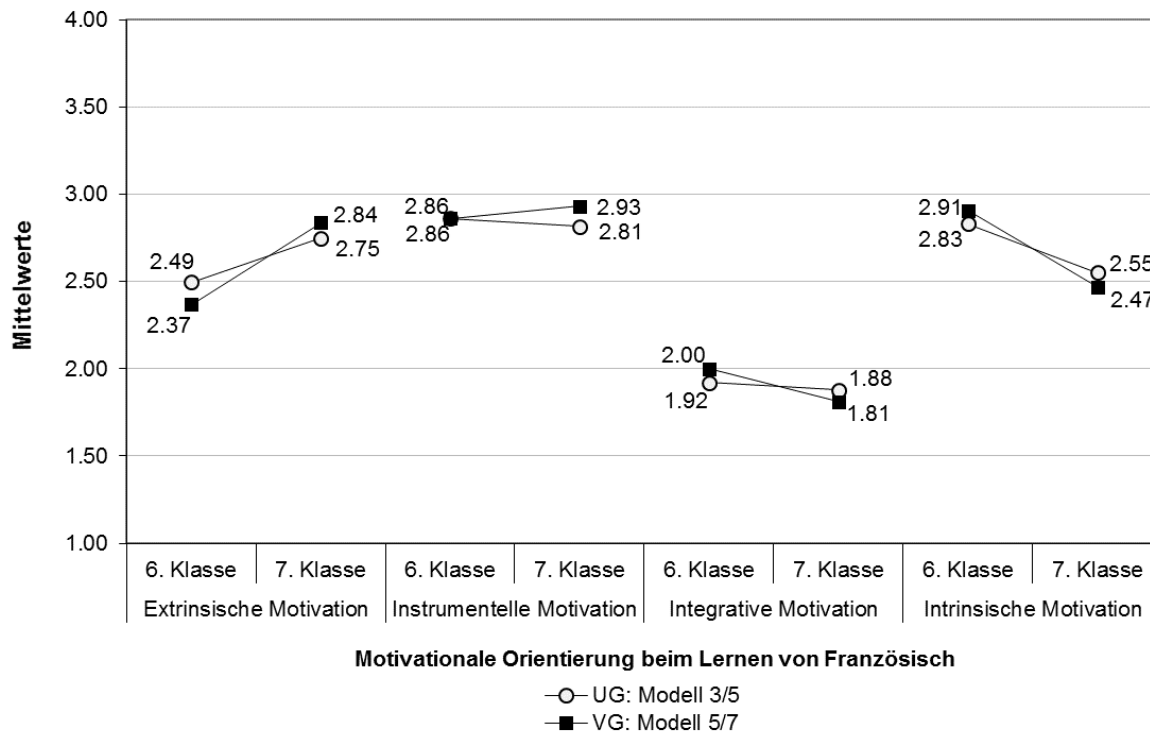


Abb. 5: Effekte der Sprachenreihenfolge auf die motivationale Orientierung beim Lernen von Französisch (Modell 3/5: Englisch ab 3. Klasse, Französisch ab 5. Klasse; Modell 5/7: Französisch ab 5. Klasse, Englisch ab 7. Klasse)

6. Diskussion

In dieser Studie wurden die motivationalen Orientierungen beim multiplen Fremdspracherwerb am Stufenübergang von der Primar- in die Sekundarstufe I untersucht. Dabei interessierte auch, ob der mit der Fremdsprachenreform eingeführte Englischunterricht ab der 3. Klasse einen Einfluss darauf hat, wie motiviert die Schülerinnen und Schüler beim späteren Französischlernen in der 6. bzw. 7. Klasse sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass am Ende der Primarstufe die intrinsische, integrative und instrumentelle Motivation beim Englischlernen markant höher sind als beim Lernen von Französisch. Die Motivation für das Französischlernen ist dagegen stärker extrinsisch orientiert. Diese Befunde decken sich mit früheren Studien, die ebenfalls eine deutlich höhere intrinsische Motivation für das Lernen von Englisch gefunden hatten (vgl. z.B. Heinzmann 2010; Peyer et al. 2016; Stöckli 2004). Verschiedene Studien haben nachweisen können (vgl. z.B. Karlak & Velki 2015; Kreis et al. 2014), dass eine hohe intrinsische und eine niedrigere extrinsische Motivation mit höheren Lernerfolgen einhergehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen also auf ein deutlich günstigeres Motivationsmuster für das Lernen von Englisch als für Französisch hin.

Bezüglich der Geschlechterdifferenzen konnte mit den vorliegenden Analysen bestätigt werden, dass Mädchen beim Fremdsprachenlernen stärker intrinsisch, Knaben hingegen stärker extrinsisch motiviert sind (vgl. Heinzmann 2013). Dabei sind die Geschlechterunterschiede beim Lernen von Französisch deutlich grösser als beim Englischlernen.

Signifikante Unterschiede lassen sich auch beim familiären Sprachenhintergrund finden: Die Kinder aus Familien, in denen auch andere Sprachen als Deutsch, Englisch oder Französisch gesprochen werden, weisen eine höhere intrinsische und instrumentelle Motivation für den Fremdspracherwerb auf. Auffällig ist, dass bei den Schülerinnen und Schülern aus mehrsprachigen Familien auch die extrinsische Motivation, Englisch zu lernen, grösser ist als bei ausschliesslich deutschsprachigen. Möglicherweise entwickeln Jugendliche mit mehrsprachigem familiärem Hintergrund positivere Einstellungen zu anderen Sprachen und schätzen den Nutzen von Sprachen generell höher ein als Schülerinnen und Schüler, die nur in der (deutschen) Mehrheitsprache aufgewachsen sind.

Am Stufenübergang von der Primar- in die Sekundarstufe I sinkt in beiden untersuchten Sprachen die intrinsische Motivation und die extrinsische Motivation nimmt zu. Der Rückgang der intrinsischen Motivation, der für Englisch zwar auch signifikant, aber deutlich schwächer ausfällt als für Französisch, deckt sich mit anderen Studien, die ebenfalls ein Sinken der intrinsischen Lernmotivation in der Sekundarstufe I feststellten (vgl. z.B. Rhyen et al. 2002). Peyer et al. (2016) konnten dagegen nur für Französisch eine signifikante Veränderung der Lernmotivation nachweisen; bezüglich des Englischlernens blieben sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Orientierung stabil. Auch Kreis et al. (2014) kommen zum Schluss, dass die Primarschülerinnen und -schüler für Englisch signifikant stärker extrinsisch motiviert sind als die Lernenden in der Sekundarstufe I.

Die teilweise unterschiedlichen Ergebnisse zu den Entwicklungen in der Sprachenlernmotivation dürften zumindest teilweise auch mit abweichenden Operationalisierungen in den verschiedenen Studien zusammenhängen. So bezeichnet beispielsweise Heinzmann (2010) die *instrumentelle Orientierung* sowie die *Lingua franca*- und die *Schweiz*-Orientierung als extrinsisch, während in der vorliegenden Studie die extrinsische Motivation in der Tradition von Ryan & Deci (2002) operationalisiert wurde, also die Fremdbestimmung bzw. der äussere Zwang, eine Sprache zu lernen, in den Vordergrund gestellt wurde. Die utilitaristischen Aspekte der Motivation, wie der Nutzen von Fremdsprachen für die eigene Berufskarriere und der Nutzen der Sprache zur Verständigung mit Anderen, wurde in der vorliegenden Studie als *instrumentelle* bzw. *integrative* Motivation bezeichnet (bei Heinzmann *extrinsisch-instrumentelle* bzw. *extrinsische Lingua franca*- und *extrinsische Schweiz*-Orientierung).

Trotz der unterschiedlichen Operationalisierungen lassen sich aufgrund der Umkehrung der Sprachenreihenfolge (Englisch- vor Französischunterricht) auch in dieser Studie kaum Auswirkungen auf die Motivation, Französisch zu lernen, feststellen. Auch Heinzmann (2010) fand keine signifikanten Effekte auf die Französischlernmotivation durch den früheren Englischunterricht ab der 3. Klasse, mit Ausnahme von positiven Effekten auf den Fleiss und negativen Effekten bei der extrinsisch-instrumentellen Motivation. Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie ergaben weder für die 6. noch für die 7. Klasse signifikante Unterschiede bezüglich der motivationalen Orientierungen. Es zeigt sich einzig ein signifikanter Interaktionseffekt bei der integrativen Motivation. So ist beim Modell 3/5, also mit Englisch als erste schulische Fremdsprache, ein zeitlich verzögerter positiver Effekt festzustellen, indem die integrative Motivation beim Stufenübergang stabil bleibt, während beim alten Modell mit Französisch als erste Fremdsprache die integrative Motivation (von einem etwas höheren Ausgangswert) signifikant stärker abnimmt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich im alten Modell auf die integrative Französischlernmotivation ein gewisser Neuigkeitseffekt positiv auswirkte, der aber bereits nach einem weiteren Schuljahr verpufft war. Die Befunde deuten insgesamt darauf hin, dass sich die Sorge um negative motivationale Auswirkungen auf das Französischlernen durch den Beginn mit Englisch als erster Fremdsprache (vgl. z.B. Hufeisen 2005) mit den vorliegenden Daten nicht bestätigen lassen. Umgekehrt profitierte jedoch die Französischlernmotivation, mit Ausnahme eines verzögerten positiven Effekts bei der integrativen Motivation, auch nicht von Englisch als erster Fremdsprache.

Für die vorliegende Studie konnte die durch die Umsetzung der Fremdsprachenreform in der Deutschschweiz entstandene Situation genutzt werden, dass zwei Schülerkohorten mit unterschiedlichen Sprachenreihenfolgen und unterschiedlicher Lerndauer des Englischunterrichts miteinander verglichen werden. Auch wenn die Datenerhebung in der spezifischen Situation der Deutschschweiz erfolgte, dürften die Erkenntnisse durchaus auch Hinweise liefern für andere Länder, die einen multiplen schulischen Sprachenwerb anstreben.

Allerdings ist auch festzuhalten, dass zwar die Datenerhebungen in beiden Kohorten soweit möglich in denselben Schulgemeinden durchgeführt wurden, um in relevanten Merkmalen wie z.B. soziale Herkunft oder Sprachhintergrund möglichst vergleichbare Stichproben zu erhalten. Trotzdem ist nicht auszuschliessen, dass gewisse für die Fremdsprachenlernmotivation relevante Merkmale nicht über die beiden Gruppen konstant gehalten werden konnten. Gerade auch deshalb ist von Interesse, weitere im Rahmen dieses Projekts erfasste Variablen (z.B. Überzeugungen zu Sprachenlernstrategien, Einstellungen, rezeptive und produktive Sprachleistungen usw.) in die künftigen Analysen mit einzubeziehen.

Aus motivationaler Sicht sprechen die vorgelegten Befunde zu den Auswirkungen eines frühen Englischunterrichts ab der 3. Klasse nicht gegen zwei Fremdsprachen auf der Primarschule – und auch nicht gegen Englisch als erste schulische Fremdsprache. Umgekehrt sind aber auch kaum positive motivationale Effekte des frühen Englischunterrichts auf das Französischlernen nachzuweisen. Für die aktuelle Sprachensituation in der Schweiz bedeutet das, dass es hinsichtlich der Sprachenlernmotivation keine Rolle spielt, ob zuerst Französisch oder Englisch unterrichtet wird.

Die Ergebnisse bestätigen aber auch, dass das Motivationsmuster für den Französischunterricht als Fremdsprache in der deutschsprachigen Schweiz nach wie vor ungünstig ist. Da die Sprachenlernmotivation, wie eingangs dargelegt, nicht als ein stabiles, sondern als veränderbares Merkmal aufzufassen ist, stellt sich die Frage, über welche Massnahmen sie sich verbessern liesse. Von den schulischen Bedingungsfaktoren dürften die Unterrichtsgestaltung und die Weiterentwicklung von Lehrmitteln⁴ besonders erfolgversprechend sein. Wichtige Ziele der Massnahmen müssten nach Karlak & Velki (2015) darin liegen, das Selbstvertrauen in die Sprachenlernfähigkeit zu stärken, negative Emotionen wie Angstgefühle zu mindern und Kenntnisse über die Zielsprachenkultur sowie über die weltweite Bedeutung der jeweiligen Sprachen zu vermitteln. Haenni Hoti & Werlen (2009) regen an, weiter in die Aus- und Weiterbildungsangebote für Sprachlehrpersonen (z.B. Tertiär- oder Mehrsprachigkeitsdidaktik) zu investieren. Ein weiterer Ansatz liegt beim immersiven Lernen, d.h. die sukzessiv gesteigerte Anwendung von Englisch oder

Brühwiler, Christian & Le Pape Racine, Christine (2017), Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 167-181. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Französisch in einem anderen Fach mit dem Ziel, möglichst authentische Sprachenlernsituationen zu schaffen (vgl. auch Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki 2009). Konsequenterweise müsste jedoch der Erfolg solcher Massnahmen zur Förderung der Fremdsprachenlernmotivation – etwa mittels Interventionsstudien – empirisch abgesichert werden (vgl. Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra 1999).

Bibliographie

- Bichler, Brigitte (2008), *Motivation und Motive zum Fremdsprachenlernen*. Universität Wien.
- Bortz, Jürgen & Schuster, Christof (2010), *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brühwiler, Christian; Helmke, Andreas & Schrader, Friedrich-Wilhelm (2016), Determinanten der Schulleistung. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Berlin: Springer, 291-314.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993), Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation. *Zeitschrift für Pädagogik* 6: 2, 223-238.
- Dolschak, Barbara (2008), *Personelle Motive und aktuelle Motivation beim Fremdspracherwerb. Exemplarisch dargestellt an der empirischen Untersuchung: "Spanischlernen an höheren Schulen und Universitäten"*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Dörnyei, Zoltan (2009), The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema (Hrsg.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 9-42.
- Ellis, Rod (1997), *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fischer, Annina (2014), *Motivationen im frühen Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Gardner, Robert C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, Robert C. (2004), *Attitudes/Motivation Test Battery (AMTB): International Research Project*. University of Western Ontario, Canada (Technical report 1985).
- Gardner, Robert C. & Lambert Wallace E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Haenni Hoti, Andrea & Heinzmann, Sybille (2009), Wie wirksam ist das neue Modell 3/5 mit der Sprachenfolge Englisch-Französisch? *Babylonia* 2, 16-21.
- Haenni Hoti, Andrea; Müller, Marianne; Heinzmann, Sybille; Wicki, Werner & Werlen, Erika (2009), *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56)*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 20 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.
- Haenni Hoti, Andrea & Werlen, Erika (2009), *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht*. PH Zentralschweiz und Zürcher Hochschule Winterthur.
- Heine, Simone (2017), *Fremd- und Zweitspracherfolg und seine Erklärung durch Erwerbsalter, kognitive, affektiv-motivationale und sozio-kulturelle Variablen: Eine empirische Studie*. Kassel: university press GmbH.
- Heinzmann, Sybille (2010), Hat die Einführung von ‚Frühenglisch‘ in der Primarschule einen Einfluss auf die Motivation der Primarschulkinder Französisch zu lernen? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 91, 7-27.
- Heinzmann, Sybille (2013), *Young Language Learners' Motivation and Attitudes. Longitudinal, comparative and explanatory perspectives*. London: Bloomsbury.
- Heinzmann, Sybille; Müller, Marianne; Oliveira, Marta; Haenni Hoti, Andrea & Wicki, Werner (2009), *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.
- Helmke, Andreas & Schrader, Friedrich-Wilhelm (2010), Determinanten der Schulleistung. In: Rost, Detlev (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 90-102.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008), Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz, 244-257.

- Hesse, Hermann-Günter; Göbel Kerstin & Hartig, Johannes (2008), Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachlichen Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz, 208-230.
- Hufeisen, Britta (2005), Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerd (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. 2. Aufl. Straßburg: Europarat, 7-11.
- Husfeldt, Vera; Bader-Lehmann, Ursula & von Ow, Anna (2012), Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule: Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein. *Babylonia* 1, 52-57.
- Karлак, Manuela & Velki Tena (2015), Motivation and Learning Strategies as Predictors of Foreign Language Communicative Competence. *Croatian Journal of Education* 17: 3, 635-658.
- Kreis, Annelies; Williner, Michaela & Maeder, Christoph (2014), *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung.
- Krieg, Martina & Engeli, Eva (2016), *Bericht der BKZ-Evaluation Fremdsprachen 2014-2016 sowie der Zusatzerhebungen des Kantons Zug*. Direktion für Bildung und Kultur. Amt für gemeindliche Schulen.
- Kull, Anna & Roderer, Thomas (2014), Sprachlernstrategien in der Primarschule: Mit Hilfe von Theorie und Praxis zu einem formativen Evaluationsinstrument. *Babylonia* 1, 56-59.
- Lambelet, Amelia & Berthele, Raphael (2014), *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen*. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Freiburg, 37-39.
- Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (2000), *envol. Französischlehrmittel für die 5. bis 9. Klasse*. Zürich: LMV.
- Leopold, Claudia & Leutner, Detlev (2004), Selbstreguliertes Lernen und seine Förderung durch prozessorientiertes Training. In: Doll, Jörg & Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann, 364-376.
- Lochtman, Katja & Lutjeharms, Madeline (2004), Attituden zu Fremdsprachen und zum Fremdsprachenlernen. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 173-189.
- Manno, Giuseppe (2005), Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. Das Frühenglische in der Deutschschweiz: eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerd (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Aufl. Graz: Council of Europe/European Center for Modern Language, 157-176 (engl. bzw. frz. Version: 2004a, 2004b).
- Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (2016), Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27: 2, 255-282.
- Oxford, Rebecca L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.
- Peyer, Elisabeth; Andexlinger, Mirjam; Kofler, Karolina & Lenz, Peter (2016), *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Pfost, Maximilian; Dörfler, Tobias & Artelt, Cordula (2010), Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42: 3, 167-176.
- Rhyn, Heinz; Moser, Urs & Stamm, Margrit (2002), *Evaluation Englischobligatorium auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich*. Universität Zürich, Institut für Bildungs- und Forschungsfragen Aarau.
- Riemer, Claudia (2003), Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2-3, 72-96.
- Riemer, Claudia (2004), Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2 Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 35-65.
- Riemer, Claudia (2010), Motivation. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 168-172.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2002), An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 3-33.

- Schiefele, Ulrich & Schreyer, Inge (1994), Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8: 1, 1-13.
- Schupmann, Daniel (2015), *Lernen fremder Sprachen: Lernstile und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Steidinger, Peter & Marques Pereira, Margarida (2016), „... also Englisch ist sowieso ganz toll“. *Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe 1 nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau*. Schlussbericht der Evaluation. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Stern, Otto; Eriksson, Brigit; Le Pape Racine, Christine; Reutener, Hans & Serra, Cecilia (1999), *Französisch- Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Stöckli, Georg (2004), *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch (Kanton Zürich)*. Aarau: Sauerländer.
- Streblow, Lilian & Schiefele, Ulrich (2006), Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz & Friedrich Helmut F. (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 352-364.
- Wigfield, Allan & Eccles, Jacquelynne S. (1992), The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review* 12: 3, 265-310.

Anmerkungen:

¹ Die Primarstufe umfasst in der Schweiz – in der Regel zusätzlich zu zwei Kindergartenjahren – 6 Schuljahre.

² An dieser Stelle sei Sandra Tinner (Datenerhebung und -aufbereitung), Anja Gebhardt (Datenmanagement), Anil Köroğlu, Çiya Elçiçek (Dateneingabe) sowie Mirjam Egli Cuenat und Giuseppe Manno für die wertvollen Rückmeldungen zu früheren Versionen des Aufsatzes herzlich gedankt.

³ Das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Projekt *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe 1* (Laufzeit 2014-2016) wird durchgeführt von Prof. Dr. G. Manno, (Hauptantragsteller, PH FHNW, Institut Sekundarstufe I/II), Prof. Dr. M. Egli Cuenat (PH St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprache und PH FHNW, Institut Primarstufe), Prof. em. C. Le Pape Racine (PH FHNW, Institut Primarstufe) und Prof. Dr. C. Brühwiler (PH St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung).

⁴ Im für die Datenerhebung relevanten Zeitraum von 2011 bis 2015 wurde im Kanton St. Gallen im Französischunterricht durchwegs mit dem Lehrmittel *Envol* (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2000) unterrichtet.