

Hat die Einführung von 'Frühenglisch' in der Primarschule einen Einfluss auf die Motivation der Primarschulkinder Französisch zu lernen?

Sybille HEINZMANN

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern,
Institut für Forschung und Entwicklung, Töpferstrasse 10, CH-6004 Luzern
sybille.heinzmann@unifr.ch

The introduction of English as the first foreign language (FL) taught in many German-speaking cantons of Switzerland has triggered concerns among educational politicians, academics and teachers that learning English – the global lingua franca – before French will diminish the need to learn another FL and, thus, negatively affect the students' motivation to learn French. A minority also believes, however, that the motivation to learn French may actually profit from previous English instruction as English can function as an icebreaker and stimulate an interest in and openness towards further languages. In this article empirical results from a Swiss National Science Foundation project regarding the influence of previous English instruction on the motivation to learn French among primary school children will be presented. The results show that English instruction from third grade onwards neither exerts a negative nor a positive influence on the subsequent motivation to learn French. It is other factors, such as the learners' language attitudes, their self-concept, gender and the language background of learners, that decisively influence the motivation to learn French.

Keywords:

Third language acquisition, language learning motivation, primary English, English as the first FL taught in schools

1. Einleitung

Auf der Basis des Gesamtsprachenkonzepts (vgl. EDK, 1998) hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) am 25. März 2004 beschlossen, dass bereits in der Primarschule eine zweite und damit eine zusätzliche Fremdsprache gelernt werden soll (vgl. EDK, 2004). Die Umsetzung dieser sprachpolitischen Forderung hat eine Vorverlegung und Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe zur Folge. Den Kantonen wird empfohlen, dass es sich bei den betreffenden Fremdsprachen um eine zweite Landessprache sowie um Englisch handeln soll, um sowohl dem staatspolitisch und kulturell begründeten Stellenwert der vier Landessprachen als auch der zunehmenden Bedeutung von Englisch als Lingua Franca auf transnationaler Ebene gerecht zu werden. Es bleibt jedoch letztendlich den Kantonen überlassen, zu entscheiden, welche Fremdsprachen in der Primarschule unterrichtet werden und mit welcher Fremdsprache begonnen werden soll. Aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Gegebenheiten in den verschiedenen Kantonen (Nähe der Sprachgrenze, Vertretung von Minderheitssprachen etc.), wurden in

verschiedenen Teilen der Schweiz unterschiedliche Modelle eingeführt. Die deutschsprachigen Kantone der Zentralschweiz, in welchen die vorliegende Studie durchgeführt wurde (Obwalden, Zug, Schwyz und Luzern), haben sich für das Modell 3/5 mit Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse entschieden und haben somit der globalen Lingua Franca den Vorzug gegenüber der Landessprache Französisch gegeben.

Die Einführung von Englisch als erster schulischer Fremdsprache in vielen Deutschschweizer Kantonen hat in bildungspolitischen, akademischen und schulinternen Kreisen Bedenken ausgelöst, dass sich das Erlernen von Englisch vor Französisch negativ auf die Motivation der SchülerInnen, Französisch zu lernen, auswirken könnte. Auch in motivationaler Hinsicht scheint Englisch also das Image einer "killer language" zu haben, da angenommen wird, dass Kenntnisse in Englisch die Motivation, weitere Fremdsprachen zu lernen, unterbinden wird und dass sich bei Lernenden eine "Englisch ist genug" Einstellung breitmachen wird.

Dass diese Bedenken in schulinternen Kreisen noch immer aktuell sind, zeigt sich in einem Beitrag des Willisauer Boten vom 18. August 2009, in dem sich die Präsidentin des Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverbands kritisch zum Frühenglisch äussert. Unter anderem wird dabei dem Englischen eine negative Auswirkung auf die Französischlernmotivation nachgesagt: *"Leider kommen nun schon viele Kinder mit einer negativen Einstellung zum Französischen in den Unterricht, da sie jetzt ja Englisch könnten"* (Bischof, 2009; Willisauer Bote, Nr. 65).

Auch in der Drittspracherwerbsforschung, wo generell davon ausgegangen wird, dass vorgängiges Sprachenlernen weitere Spracherwerbsprozesse befruchtet (vgl. Hufeisen, 2003: 8-9; Jessner, 2008: 17ff.; Meissner & Reinfried, 1998: 15-18, 20-22; Meissner *et al.*, 2008: 108; Missler, 1999), geht man im Falle von motivationalen Dispositionen scheinbar nicht von einem positiven Transfer aus, jedenfalls nicht, wenn Englisch die erste Fremdsprache darstellt. Es wird häufig die Befürchtung geäußert, dass das Erlernen der globalen Lingua Franca dazu führen wird, dass die SchülerInnen danach keine Notwendigkeit oder kein Bedürfnis mehr verspüren, eine weitere Fremdsprache zu lernen, da ihnen Englisch bereits die Türen zur Welt öffnet (Burwitz-Melzer & Quetz, 2006: 208; Hufeisen, 2003: 9; Krumm, 2003: 43; Le Pape Racine, 2003: 126; Meissner *et al.*, 2008: 70-71, 87, 104-106, 109). Hufeisen (2003: 9) weist darauf hin, dass ein Beginn mit Englisch als erster Fremdsprache höchstwahrscheinlich nicht optimal ist und begründet dies folgendermassen: "Da Englisch als Lingua Franca scheinbar alle Kommunikationsbedürfnisse erfüllt, schwindet oft die Motivation, nach Englisch als L2 noch weitere (eine) Fremdsprache(n) zu lernen" (*ibid.* 9). Ähnlich sehen das Meissner *et al.* (2008: 109), wenn sie schreiben: "Die Nachteile eines mit der nicht nur in den Augen der Schüler wichtigsten

Fremdsprache einsetzenden Fremdsprachenunterrichts sind bekannt: Eine solche Sprachenfolge (ver)führt allzu leicht dazu, vom Erlernen einer weiteren modernen Sprache Abstand zu nehmen".

Auf der anderen Seite glaubt eine Minderheit, dass die Französischlernmotivation vom vorgängigen Englischunterricht profitieren werde, da Englisch quasi als Eisbrecher fungieren und das Interesse und die Offenheit für weitere Sprachen anregen könne (Vollmer, 2001; Stöckli, 2004; Manno, 2003, 2005). Manno (2003: 157) geht beispielsweise davon aus, dass die fehlende Französischlernmotivation in der Schweiz nicht in erster Linie auf die Popularität von Englisch zurückzuführen sei, da Französisch in der Beliebtheitsskala schon sehr tief gelegen habe, bevor sich Englisch als Weltsprache durchgesetzt habe. Vielmehr denkt er, dass die negativen Einstellungen der Lernenden zu Französisch als Sprache und vor allem als Schulfach sowie der fehlende Bezug zur Sprache und Kultur des Nachbarn dafür verantwortlich seien. Die negativen Einstellungen gegenüber dem Schulfach Französisch nährten sich seiner Meinung nach aus einem ineffizienten und nicht schülergerechten Unterricht (Manno, 2003: 157, 160-167; 2005: 4-6). Zudem nimmt Manno (2003: 157, 169-173; 2005, 6-8) an, dass der Französischunterricht vom Frühenglisch profitieren und man den Lernenden die Angst vor dem Französisch nehmen könne, sofern man sich die beim Englischerwerb gemachten Erfahrungen im Französischunterricht zunutze mache.

Auch das LINEE Projekt "English and Multilingualism", welches untersucht, ob Englisch ein Hindernis für den Erwerb weiterer Fremdsprachen und somit Mehrsprachigkeit ist, kommt zum Schluss, dass Englischkenntnisse dem weiteren Sprachenlernen nicht im Wege stehen, sondern dieses im Gegenteil sogar fördern können. Sowohl Erasmus Austauschstudenten als auch SekundarschülerInnen sind der Meinung, dass Englischkenntnisse allein für ihre kommunikativen Bedürfnisse nicht ausreichen und dass ihre Englischkenntnisse ihr Interesse an anderen Fremdsprachen nicht schmälern (Franceschini, 2008: 4, 7; Peckham & Kovacs, 2009: 4-5).

Ein differenzierteres Wirkungsgeflecht skizziert die Studie von Stöckli (2004: 69-72). In seiner Studie zur Motivation im Fremdsprachenunterricht zeigt sich, dass die motivationale Situation im Schulfach Englisch auf die Französischlernmotivation abfärbt, nicht aber umgekehrt. Der Französischunterricht kann laut seinen Ergebnissen durchaus vom vorgängigen Englischunterricht profitieren, da Kinder, welche Englisch als Instrument der weltweiten Verständigung wahrnehmen, auch Französisch stärker als ein Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation wahrnehmen. Auf der anderen Seite können aber auch negative Erfahrungen aus dem Englischunterricht übertragen werden, da misserfolgsängstliche Lernende im

Englisch die aufgebauten Hemmungen scheinbar mit in den Französischunterricht nehmen.

Während sowohl die Annahme eines positiven wie auch die Annahme eines negativen Einflusses von Englisch nachvollziehbar erscheinen, steht der empirische Nachweis für einen motivationalen Einfluss des Englischen auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen noch weitgehend aus. Das liegt unter anderem daran, dass keine der bisher durchgeführten Studien ein (quasi)experimentelles Design aufwies, in welchem zwei Gruppen von Lernenden – eine mit Englisch- und beispielsweise Französischunterricht, die andere mit nur Französischunterricht – verglichen werden konnten. Durch die unterschiedlich weit vorangeschrittene Umsetzung der Schulreformen in den Zentralschweizer Kantonen im Jahre 2005 hat sich in dieser Studie ein quasiexperimentelles Design ergeben, das genau einen solchen Vergleich zulässt. Untersucht wird das Erlernen von Französisch als L3 (mit vorgängigem Englischunterricht) und als L2 (ohne vorgängigen Englischunterricht). Dies erlaubt es, zu erörtern, ob die Französischlernmotivation tatsächlich vom vorgängigen Englischunterricht abhängt oder ob andere Faktoren wie Alter, Geschlecht, Literalität des Elternhauses, Sprach Einstellungen etc. diesbezüglich eine bedeutsame Rolle spielen. Damit leistet die vorliegende Analyse einen Beitrag zur Klärung der noch offenen Frage, ob das Erlernen von Englisch als erster Fremdsprache einen motivationalen Einfluss auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen hat.

2. Stichprobe und Methodik

2.1 Stichprobe

Die Daten aus dieser Untersuchung wurden im Rahmen der NFP-56-Studie "Frühenglisch: Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittsstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe" (vgl. Haenni Hoti *et al.*, 2009) erhoben. Es handelt sich dabei um eine quantitativ angelegte Längsschnittsstudie (3.-5. Klasse) mit einem quasiexperimentellen¹ Design, welches sich dadurch ergeben hat, dass die in der Studie involvierten Kantone die Fremdsprachenreformen in der Primarschule unterschiedlich schnell umgesetzt haben. Während die Kantone Obwalden, Zug und Schwyz das neue Modell 3/5 mit Englisch ab der 3. und Französisch ab der 5. Klasse bereits im Schuljahr 2005/2006 eingeführt haben, wurde dasselbe Modell im Kanton Luzern erst im Schuljahr 2007/2008 eingeführt. Dadurch wird ein Vergleich der folgenden zwei Gruppen möglich.

¹ Anders als bei einem Experiment erfolgte die Zuweisung der Versuchspersonen zu Kontroll- und Untersuchungsgruppe nicht durch Randomisierung, sondern aufgrund eines natürlichen, nicht kontrollierten Ereignisses – der Einführung eines neuen Schulmodells.

- Untersuchungsgruppe (N=552): SchülerInnen, die nach dem neuen Modell 3/5 Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse lernen (Kantone OW, ZG, SZ)
- Kontrollgruppe (N=375): SchülerInnen, die nach dem alten Modell 0/5 nur Französisch ab der fünften Klasse lernen (Kanton LU).

| | | Untersuchungsgruppe (N=552) | Kontrollgruppe (N=375) |
|-----------|--|--|--|
| 5. Klasse | Intervention | Englischunterricht (2-3 Lektionen / Woche) Französischunterricht (2-3 Lektionen / Woche) | Französischunterricht (2 Lektionen / Woche) ² |
| | Schuljahr 07/08 3. Datenerhebung Frühling 08 | - Demographische Variablen - Französisch: <ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Einstellungen gegenüber Zielsprachenländern und -sprechern • Selbstkonzept | - Demographische Variablen - Französisch: <ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Einstellungen gegenüber Zielsprachenländern und -sprechern • Selbstkonzept |

Tabelle 1: Interventions- und Erhebungsplan

Die angegebenen Stichprobengrößen beziehen sich auf diejenigen SchülerInnen, die während der gesamten Projektdauer (3.-5. Klasse) anwesend waren, um sicherzugehen, dass wirklich alle Kinder in der Untersuchungsgruppe das Modell 3/5 und alle Kinder in der Kontrollgruppe das Modell 0/5 durchlaufen haben. Von der ersten bis zur dritten Datenerhebung hat sich die Stichprobengröße um 41 Teilnehmer in der Untersuchungsgruppe und um 46 Teilnehmer in der Kontrollgruppe reduziert. Diese Ausfälle sind auf Wegzüge und auf Absenzen während der Datenerhebungen zurückzuführen. Abweichungen von den Stichprobengrößen in den einzelnen Analysen sind auf fehlende Werte einzelner Teilnehmer bei einzelnen Skalen oder auf das Herausfiltern bestimmter Schülergruppen, wie z.B. Kinder mit Französisch als Muttersprache, zurückzuführen. Das Geschlechterverhältnis ist mit 50% Mädchen und 50% Jungen ausgeglichen. 77% der SchülerInnen geben an, Schweizer zu sein, 14% geben an, Doppelbürger zu sein und 10% identifizieren sich als Ausländer. Was den sprachlichen Hintergrund der SchülerInnen betrifft, so sprechen 77% nur (Schweizer)deutsch zuhause, 15% sprechen zuhause zwei

² Da im Kanton Luzern in der fünften Klasse nur zwei Lektionen für Französisch zur Verfügung stehen, in den Kantonen Obwalden und Zug jedoch drei, fand die Datenerhebung in diesen beiden Kantonen entsprechend früher statt, um zu gewährleisten, dass die SchülerInnen der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe zum Erhebungszeitpunkt die gleiche Anzahl Französischlektionen besucht haben.

oder mehr Sprachen, wobei eine davon (Schweizer)deutsch ist, und eine kleine Minderheit von 5% spricht zuhause kein Deutsch.

Für die in diesem Artikel behandelte Fragestellung werden nur Daten aus der 5. Klasse benötigt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe und die erhobenen Daten in der 5. Klasse³.

2.2 Erhebungsinstrumente

Die vorliegende Studie knüpft methodisch an die Tradition der Motivationsforschung an und bedient sich derselben quantitativen Vorgehensweisen wie die einschlägigen Forschungsarbeiten von Gardner (1985), Gardner & Lambert (1972) und Dörnyei *et al.* (2001, 2006). Dieser Zugang ermöglicht einen Einblick in allgemeine Trends sowie Gruppenunterschiede, nicht jedoch in den persönlichen Bezug einzelner Lernender zu den gelernten Sprachen. Die vorgestellten Daten wurden mittels eines Fragebogens erhoben. Es handelte sich durchwegs um geschlossene Fragen, die auf einer vierstufigen Likert Skala beantwortet wurden. Die Fragebogenitems stützen sich weitgehend auf vorgängige Untersuchungen zur Fremdsprachenlernmotivation in der Schweiz (Stöckli, 2004; Schäer & Bader, 2003, 2005; Holder, 2005) sowie auf die umfassenden Forschungsarbeiten von Gardner (1985), Gardner & Lambert (1972) und Dörnyei *et al.* (2006). Vor der Datenerhebung wurde der Fragebogen in zwei Schulklassen pilotiert. Dabei wurden die Probanden gebeten, Fragen zu markieren, die ihnen Schwierigkeiten bereiten. Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurden Fragen und Unsicherheiten mit den SchülerInnen besprochen. Aufgrund ihres Feedbacks wurden problematische Items umformuliert. Während der gesamten Datenerhebung war jeweils ein(e) Projektmitarbeiter(in) vor Ort an den/die sich die Lernenden bei Fragen und Unsicherheiten wenden konnten.

Mit Hilfe von Faktorenanalysen wurden die Fragebogenitems zu Skalen zusammengefasst. Die Skalierung basiert auf Hauptkomponentenanalysen mit Varimax Rotation. Das Scree Test Kriterium wurde als Richtlinie für die Anzahl zu extrahierender Faktoren verwendet. Im Folgenden werden die für diesen Artikel relevanten Skalen kurz erläutert (N=927). Der Anhang liefert eine detailliertere Übersicht über die verwendeten Skalen, ihre psychometrischen Kennwerte sowie die konstituierenden Items.

Sprachlernmotivation Französisch ($\alpha=.84$): In Anlehnung an Gardner & Lamberts (1972), Gardner (1985), und Deci & Ryans (vgl. Pintrich & Schunk, 1996) theoretischen Modelle von Motivation wird Motivation hier als

³ Nur die Daten, welche in diesem Artikel referiert werden, werden auch in der Tabelle aufgeführt. Für einen Überblick über weitere erhobene Daten siehe Haenni Hoti *et al.* (2009) und Heinzmann (2009).

mehrdimensionales Konstrukt verstanden, welches die folgenden Komponenten (Subskalen) umfasst:

1) Orientierungen (Weshalb lernt man eine Sprache?)

Für Französisch wurden die folgenden vier Orientierungsskalen gebildet:

- a) Intrinsische Orientierung (3 Items, $\alpha=.80$): Diese zeichnet sich durch eine intrinsische Freude am Französischlernen aus.
 - b) Extrinsisch-instrumentelle Orientierung (3 Items, $\alpha=.75$): Diese ist gekennzeichnet durch ein Verlangen, Französisch für instrumentelle Zwecke, wie z.B. das Verstehen von Musiktexten oder Computerspielen zu lernen.
 - c) Extrinsische Lingua Franca Orientierung (3 Items, $\alpha=.71$): Hier wird Französisch gelernt, weil es den Lernenden befähigt, mit Menschen aus aller Welt zu kommunizieren.
 - d) Extrinsische Schweiz Orientierung (2 Items, $\alpha=.63$). Ähnlich wie bei der extrinsischen Lingua Franca Orientierung wird Französisch gelernt, um mit Menschen kommunizieren zu können. Allerdings beschränkt sich dieses Ziel bei dieser Orientierung auf französischsprachige Schweizer.
- 2) Fleiss: Diese Dimension bezieht sich auf die Bereitschaft, mehr zu tun, als was gefordert wird oder absolut notwendig ist (1 Item).
- 3) Wertzuschreibung / Nützlichkeitseinschätzung: Diese Dimension erfasst die Wahrnehmung der Nützlichkeit des Lerngegenstandes (1 Item).
- 4) Amotivation / Misserfolgsorientierung: Dieser Aspekt bezieht sich auf Gefühle der Überforderung und Angst vor Fehlern (5 Items, $\alpha=.73$).

Einstellungen gegenüber Zielsprachenländern und -sprechern ($\alpha=.80$): Diese Variable untersucht die globale Einstellung der Fünftklässler gegenüber Frankreich und der Romandie sowie Franzosen und Romands (4 Items).

Selbstkonzept ($\alpha=.74$): Diese Variable bezieht sich auf die Selbsteinschätzung der Französischkompetenz, die Wahrnehmung der Lernschwierigkeit sowie auf die Erfolgserwartung (3 Items).

Zudem wurden die folgenden demographischen Daten erhoben: Geschlecht, Alter, Nationalität, Anzahl Familiensprachen, Literalität des Elternhauses (gemessen an der Anzahl Bücher zuhause), und das Ausmass der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben.

2.3 Auswertungsverfahren

Die Daten wurden quantitativ mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 14 ausgewertet. Da die Daten nicht normalverteilt sind, wurden nicht-

parametrische Tests verwendet, wo dies möglich war, da diese im Gegensatz zu parametrischen Tests nicht auf der Annahme beruhen, dass die Daten normalverteilt sind (Field, 2005: 63-65, 521).

In einem ersten Schritt wurden die Untersuchungsgruppe (mit vorgängigem Englischunterricht) und die Kontrollgruppe (ohne vorgängigen Englischunterricht) mithilfe von Mann Whitney U-Tests bezüglich ihrer Französischlernmotivation miteinander verglichen. Bei einem solchen bivariaten Vergleich der beiden Gruppen kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass das Ergebnis durch mögliche konfundierende Variablen beeinflusst worden sein könnte. Es könnte beispielsweise sein, dass sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen findet, weil sich die Gruppen bezüglich anderer wichtiger Variablen unterscheiden (z.B. mehr Mädchen, mehr Lernende mit höherem sozioökonomischem Status, mehr Sonderschüler etc. in der einen Gruppe). Aus diesem Grund wird der bivariate Vergleich durch eine multivariate Analyse (allgemeines lineares Modell) ergänzt. Multivariate Analysen erlauben es, mehrere Variablen gleichzeitig in die Analyse einzubeziehen und die Bedeutung der einzelnen Variablen unter Berücksichtigung aller anderen Variablen zu eruieren. Folgende Kinder werden bei diesen Analysen nicht berücksichtigt: Kinder mit Französisch als Muttersprache, Kinder mit zusätzlichem Englisch- oder Französischkurs und Quereinsteiger in den Englischunterricht.

3. Ergebnisse

3.1 *Hat der vorgängige Englischunterricht einen Einfluss auf die Französischlernmotivation der Fünftklässler?*

Ein allgemeiner Blick auf die Französischlernmotivation der Fünftklässler bestätigt, was schon lange bekannt ist: nämlich, dass die Motivation der SchülerInnen, Französisch zu lernen, nicht sehr hoch ausfällt (siehe Holder, 2005: 230, 261; Meissner *et al.*, 2008, 67-68; Stöckli, 2004: 58-59, 67-68, 81-82, 85-87, 103, 105-106, 109-110)⁴. Dies wird umso deutlicher, wenn man die Französischlernmotivation der Fünftklässler mit ihrer Englischlernmotivation vergleicht⁵. Diese ist nämlich signifikant höher als die Französischlernmotivation (N=496, Z=-16.1, $p \leq .001$)⁶ und dieser motivationale Unterschied

⁴ N=817, M=1.50 (bei einem möglichen Minimum von 0 und einem möglichen Maximum von 3).

⁵ Für diesen Vergleich konnte nur die Untersuchungsgruppe berücksichtigt werden, da die SchülerInnen in der Kontrollgruppe keinen Englischunterricht besuchen. Zudem wurde bei diesem Vergleich die Extrinsische Schweiz Orientierung weggelassen, da diese für die Englischlernmotivation nicht erhoben wurde. Selbst wenn diese aber für die Französischlernmotivation berücksichtigt wird, ändert dies nichts am Resultat.

⁶ Gesamtskala Englisch: M=1.98, Gesamtskala Französisch: M=1.46.

zwischen Englisch und Französisch erweist sich auch als überaus bedeutsam, wie die Effektstärkenberechnung zeigt ($r=.51$)⁷. Diese Bevorzugung von Englisch manifestiert sich in allen oben aufgeführten Dimensionen von Motivation. Die Werte für Französisch liegen bei der intrinsischen, extrinsisch-instrumentellen und der extrinsischen Lingua Franca Orientierung sowie auch beim Fleiss und der Bedeutungszuschreibung signifikant tiefer als die Werte für Englisch. Einzig bei der Angst- und Fehlervermeidungsskala liegt Französisch vorne, was bedeutet, dass die Fünftklässler im Französischunterricht signifikant mehr Angst vor Fehlern haben und sich eher gestresst fühlen als im Englischunterricht.

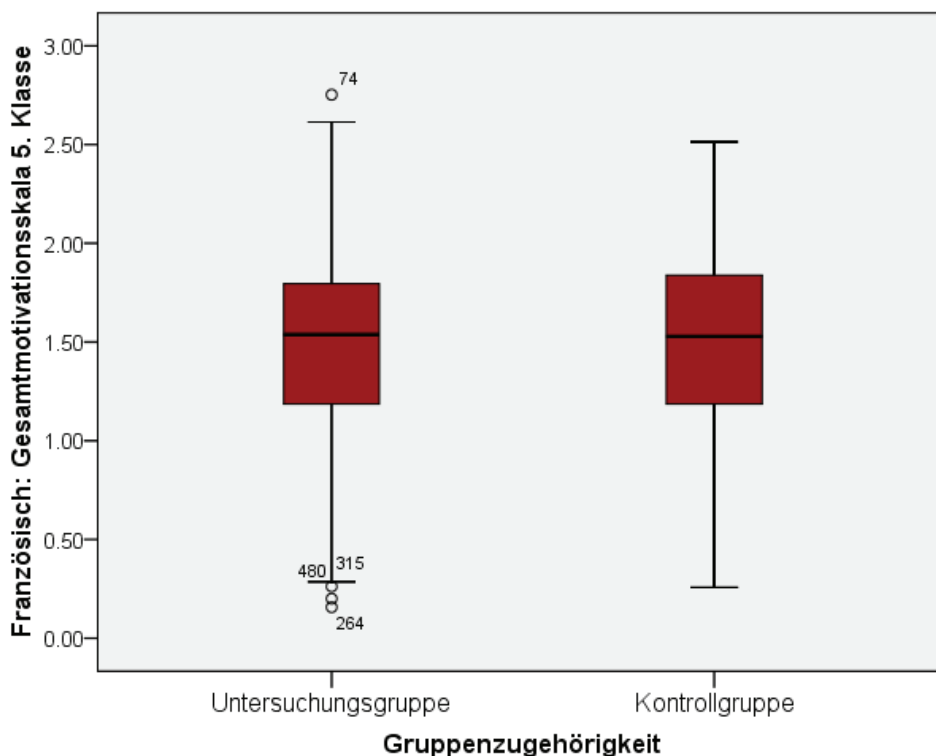
Es fragt sich nun, ob diese, insbesondere im Vergleich zum Englischen, tiefe Französischlernmotivation zumindest zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass die SchülerInnen zuvor bereits zwei Jahre Englisch gelernt haben und nun kein Bedürfnis mehr verspüren, noch eine weitere Fremdsprache zu lernen. Um diese Frage zu erörtern, wurden die Untersuchungsgruppe (mit vorgängigem Englischunterricht) und die Kontrollgruppe (ohne vorgängigen Englischunterricht) bezüglich ihrer Französischlernmotivation miteinander verglichen. Wenn sich der Englischunterricht tatsächlich negativ auf die Französischlernmotivation auswirken sollte, müsste die Untersuchungsgruppe eine signifikant tiefere Französischlernmotivation aufweisen als die Kontrollgruppe. Dies ist allerdings nicht der Fall, wie Mann Whitney U-Tests zeigen. Ein Blick auf die Gesamtmotivationswerte der beiden Gruppen (siehe Tabelle 2) zeigt, dass sich die Lernenden in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe nicht signifikant voneinander unterscheiden ($N= 817$, $U=78617$, $Z=-0.17$, $p=.869$)⁸ (vgl. Haenni Hoti *et al.*, 2009: 23). Grafik 1 verdeutlicht dieses Ergebnis.

Eine genauere Analyse der einzelnen Motivationskomponenten untermauert den oben beschriebenen Befund. Bei den meisten der erhobenen Motivationskomponenten unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander, wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird. Einzig bei der extrinsisch-instrumentellen Orientierung sowie beim Fleiss kann ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Während die SchülerInnen in der Untersuchungsgruppe bereit sind, mehr Zeit und Energie für das Französischlernen zu investieren als die SchülerInnen der Kontrollgruppe, sind die Letztgenannten eher geneigt, Französisch zu lernen, um ihre Lieblingsmusik, ihr Computerspiel oder Texte im Internet zu verstehen als die SchülerInnen in

⁷ Die Effektstärke gibt an, wie gross ein als signifikant befundener Unterschied tatsächlich ist. Da in dieser Studie wann immer möglich nichtparametrische Tests verwendet wurden, wurde eine z-basierte Effektstärke berechnet. Eine Effektstärke ab .10 wird als klein, eine Effektstärke ab .30 als mittel und eine Effektstärke ab .50 als gross bezeichnet.

⁸ Untersuchungsgruppe: $M= 1.50$, $SD= .50$; Kontrollgruppe: $M= 1.50$; $SD= .48$.

der Untersuchungsgruppe. Möglicherweise wissen die SchülerInnen in der Untersuchungsgruppe, welche bereits Erfahrung im Fremdsprachenlernen haben, besser, dass es auch beim Fremdsprachenlernen ohne Fleiss keinen Preis gibt und geben deshalb an, mehr zu tun, als absolut notwendig ist. Es kann sein, dass hier ein positiver Transfer stattfindet und der vorgängige Englischunterricht in dieser Hinsicht für den Französischunterricht nützliche Vorarbeit geleistet hat.



Grafik 1: Französischlernmotivation in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

| | M | | U | Z | P |
|---------------------------|------|------|-------|-------|------|
| | UG | KG | | | |
| Gesamtmotivationskala | 1.50 | 1.50 | 78617 | -0.17 | .869 |
| Intrinsisch | 1.57 | 1.64 | 74285 | -1.11 | .269 |
| Extrinsisch-Instrumentell | 0.67 | 0.77 | 70481 | -2.28 | .023 |
| Extrinsisch Lingua Franca | 1.49 | 1.44 | 75096 | -1.05 | .292 |
| Extrinsisch Schweiz | 1.73 | 1.80 | 73684 | -1.18 | .237 |
| Amotivation | 1.04 | 1.09 | 73120 | -0.92 | .358 |
| Fleiss | 1.25 | 1.09 | 71888 | -2.12 | .034 |
| Bedeutungszuschreibung | 1.82 | 1.88 | 75205 | -0.90 | .368 |

Tabelle 2: Motivationskalen Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Auf der anderen Seite lässt sich im Bereich der extrinsisch-instrumentellen Orientierung möglicherweise auch ein negativer Transfer ausmachen, da ein Einfluss des Englischen nicht ausgeschlossen werden kann. Es kann durchaus sein, dass die Lernenden, welche bereits zwei Jahre Englisch gelernt haben, Französisch weniger wichtig für diese instrumentellen Ziele finden, da sie um die Nützlichkeit von Englisch für diese Bereiche wissen. Es muss allerdings betont werden, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen in beiden Fällen eher gering ausfallen und sich aufheben, wenn man die Motivation der Lernenden gesamthaft betrachtet.

Die oben aufgeführten Ergebnisse legen nahe, dass das Erlernen von Englisch vor Französisch generell gesehen keinen negativen Einfluss auf die Französischlernmotivation hat. Zwar ist diese nicht hoch, zumindest nicht so hoch wie die Englischlernmotivation, aber dies trifft auch auf die Fünftklässler zu, die vor Französisch kein Englisch gelernt haben. Auf der anderen Seite scheint der vorgängige Englischunterricht die Lernmotivation für weitere Fremdsprachen auch nicht generell zu steigern. Das sogenannte "Frühenglisch" scheint also weder einen positiven noch einen negativen Einfluss auf die Französischlernmotivation der Fünftklässler auszuüben. Deshalb stellt sich als nächstes die Frage, von welchen Faktoren die Französischlernmotivation tatsächlich abhängt.

3.2 Welche anderen Faktoren beeinflussen die Französischlernmotivation der Fünftklässler?

Im Folgenden wird mittels eines allgemeinen linearen Modells untersucht, von welchen in der Studie erhobenen Faktoren die Französischlernmotivation der Fünftklässler massgeblich abhängt. Dabei wird auch die Gruppenzugehörigkeit als ein möglicher Faktor berücksichtigt⁹.

Folgende Variablen wurden in die Analyse miteinbezogen: Geschlecht, Nationalität, sprachlicher Hintergrund, Literalität des Elternhauses und Sonderschülerstatus. Neben den demographischen Variablen wurden das Selbstbild der Lernenden, ihre Einstellungen gegenüber Zielsprachenländern und -sprechern sowie die Gruppenzugehörigkeit berücksichtigt.

Vier der untersuchten Faktoren tragen signifikant zur Erklärung der Französischlernmotivation bei. Das resultierende Modell erklärt 49% der Gesamtvarianz (siehe Tabelle 3). Die Analyse zeigt, dass die Gruppenzugehörigkeit (Untersuchungs- versus Kontrollgruppe) auch dann keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Französischlernmotivation der

⁹ Aus diesem Grund können auch nur diejenigen Variablen in die Analyse mit einbezogen werden, die in der gesamten Stichprobe erhoben wurden.

Fünftklässler leistet, wenn die oben genannten Variablen statistisch kontrolliert werden (siehe Tabelle 3, dunkle Markierung).

| | Beta coefficient | F | p |
|--|------------------|--------|------|
| Konstanter Term ¹⁰ | .541 | 55.54 | .000 |
| Mädchen | .119 | 21.18 | .000 |
| Schweizer Bürger | -.106 | 1.27 | .127 |
| Doppelbürger | -.041 | 1.27 | .477 |
| Weniger als 10 Bücher zu Hause | -.129 | 1.03 | .095 |
| Zwischen 10 und 51 Bücher zu Hause | -.002 | 1.03 | .950 |
| Zwischen 51 und 100 Bücher zu Hause | .005 | 1.03 | .877 |
| Einsprachiges Kind Deutsch | -.092 | 3.09 | .258 |
| Zwei-/mehrsprachiges Kind | -.162 | 3.09 | .018 |
| Kein Sonderschüler | -.050 | 0.79 | .372 |
| Untersuchungsgruppe | .043 | 2.60 | .108 |
| Einstellung gegenüber Zielsprachenländern und – sprechern | .216 | 86.89 | .000 |
| Selbstbild | .390 | 264.16 | .000 |

(N=780, Adj. $R^2=.49$)

Tabelle 3: Der Einfluss verschiedener Faktoren auf die Französischlernmotivation

Von den demographischen Variablen haben lediglich das Geschlecht und der sprachliche Hintergrund der Lernenden einen signifikanten Einfluss auf ihre Motivation, Französisch zu lernen. Die Mädchen sind signifikant und deutlich motivierter, Französisch zu lernen als die Jungen (vgl. hierzu auch Haenni Hoti *et al.*, 2009: 23). Im Falle von Französisch ist der Geschlechterunterschied auch deutlich markanter als im Falle von Englisch ($r=.26$ beim Französisch und $r=.13$ beim Englisch) (vgl. Heinzmann, 2009). Dies bestätigt die Ergebnisse bisheriger Studien, die darauf hinweisen, dass Französisch in besonderem Masse von Mädchen bevorzugt wird (Carr & Pauwels, 2006: 13-18, 74, 99, 101, 128; Dörnyei & Clément, 2001: 413; Dörnyei *et al.*, 2006: 56; Holder, 2005: 229-233).

¹⁰ Der konstante Term entspricht dem mittleren Wert des Referenzschülers aus der Kontrollgruppe, der ein Junge und Ausländer ist, in der Familie monolingual sozialisiert ist, aber zuhause kein Deutsch spricht, mehr als 100 Bücher zuhause hat und Sonderschüler ist.

Was den sprachlichen Hintergrund der Lernenden betrifft, so hat sich gezeigt, dass die zwei- und mehrsprachigen SchülerInnen signifikant weniger motiviert sind, als die einsprachigen Kinder, die eine andere Sprache als Deutsch zuhause sprechen. Die einsprachigen Kinder, die Deutsch zuhause sprechen, sind ebenfalls weniger motiviert als die einsprachigen Kinder, die angeben, kein Deutsch zuhause zu sprechen, wobei der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen nicht signifikant ist. Der Unterschied zwischen den einsprachigen Kindern, die zuhause Deutsch sprechen, und den zwei- und mehrsprachigen Kindern ist ebenfalls nicht signifikant. Die am höchsten motivierte Gruppe (einsprachige Kinder, die zuhause kein Deutsch sprechen) besteht demnach überwiegend aus Kindern mit Migrationshintergrund und zwar solchen, die angeben, zuhause kein Deutsch zu sprechen. Die vorliegende Studie bestätigt somit, was Stöckli (2004: 60-61, 103) in seiner Studie herausgefunden hat. In seiner Studie waren SchülerInnen, die eine andere Sprache als Deutsch sprechen, motivierter, Französisch zu lernen, als die deutschsprachigen SchülerInnen. Es scheint also, als wären Kinder mit Migrationshintergrund motivierter, eine weitere Landessprache zu lernen und dadurch zur nationalen Kohäsion beizutragen, als die Schweizer Kinder.

Die bedeutendsten Erklärungsfaktoren in diesem Modell sind jedoch das Selbstbild der Lernenden und ihre Einstellung gegenüber einzelnen Zielsprachenländern beziehungsweise -regionen und Zielsprachensprechern. Je leichter es den Lernenden laut eigenen Angaben fällt, Französisch zu lernen, je überzeugter sie von ihren gegenwärtigen Französischkenntnissen sind und je mehr sie sich für die Zukunft zutrauen, desto motivierter sind sie, Französisch zu lernen. Zudem sind die SchülerInnen umso motivierter, je positiver sie gegenüber Frankreich und Franzosen sowie der Romandie und Romands eingestellt sind (vgl. Haenni Hoti *et al.*, 2009: 23). Es sind also dieselben Faktoren, die den bedeutsamsten Einfluss auf die Französischlernmotivation und die Englischlernmotivation zu haben scheinen (vgl. Heinzmann, 2009).

4. Diskussion

Wie schon in so mancher vorgängiger Studie hat sich auch in dieser Studie gezeigt, dass die Motivation der Schweizer Schulkinder, Französisch zu lernen, nicht sehr hoch ist. Darüber, woran das liegen mag, wurde bereits viel spekuliert. Als ein möglicher Grund wurde oft die Bevorzugung des Englischen genannt. Es wird vermutet, dass die Wahrnehmung von Englisch als nützlicherer und 'coolerer' Sprache der Französischlernmotivation abträglich sei (Meissner *et al.*, 2008: 69-71, 104-106; Stöckli, 2004: 103, 121; Holder, 2005: 83-84). Eine Bevorzugung des Englischen zeigt sich auch in dieser Studie. Wenn nun die bevorzugte Sprache Englisch in der Schule vor Französisch unterrichtet wird, so die Befürchtung von vielen Tertiärsprachen-

didaktikern, werde die Französischlernmotivation der Lernenden noch stärker zurückgehen, da die Lernenden dann vermutlich wenig Notwendigkeit für das Erlernen von Französisch mehr sehen würden. Eine Minderheit ist allerdings wie eingangs erwähnt auch der Meinung, dass Englisch als Weltsprache in der Lage sein werde, die SchülerInnen allgemein für das Sprachenlernen zu motivieren, indem positive Lernerlebnisse ermöglicht würden und die Nützlichkeit von Sprachenlernen allgemein erkannt werde.

Der Vergleich von zwei Lernergruppen, von denen die Französisch als erste Fremdsprache lernt und die andere als zweite Fremdsprache nach Englisch, stützt allerdings mehrheitlich die Annahme, dass der vorgängige Englischunterricht keinen Einfluss auf die Französischlernmotivation hat. Ein bivariater Vergleich der beiden Gruppen in Bezug auf bestimmte Komponenten ihrer Motivation deutet zwar sowohl auf einen positiven als auch negativen Transfer in bestimmten Bereichen hin, diese Unterschiede sind allerdings eher geringfügig und heben sich auf, sobald man den Blick auf die motivationalen Dispositionen insgesamt richtet. Zudem ist bei diesem Ergebnis eine gewisse Vorsicht geboten, da nicht auf eine Reihe wichtiger Faktoren wie Geschlecht oder Sprachsituation in der Familie kontrolliert werden kann. Die multivariate Analyse zeigt, dass die Gruppenzugehörigkeit der Lernenden (mit Englisch beziehungsweise ohne Englisch) nicht signifikant zur Erklärung der Französischlernmotivation der SchülerInnen beiträgt. Dies spricht gegen die Annahme, dass vorgängiger Englischunterricht einen motivationalen Einfluss auf Französisch hat. Vielmehr sind es andere Faktoren, insbesondere das Lerner selbstbild und die Spracheinstellungen, die zur Erklärung derselben beitragen.

Dies ist, je nach Standpunkt, zugleich eine gute und eine schlechte Nachricht. Es ist insofern eine gute Nachricht, als der Englischunterricht keinen negativen Einfluss auf die Französischlernmotivation der SchülerInnen hat, wie von manchen befürchtet. Es wäre demnach voreilig anzunehmen, dass die mangelnde Lernmotivation im Französischunterricht darauf zurückzuführen sei, dass SchülerInnen bereits Englisch lernen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Französischlernmotivation primär auf andere Faktoren, wie z.B. das Lerner selbstbild und die Spracheinstellungen der Lernenden zurückzuführen ist. Sie untermauern somit Manno (2003: 159-167) Vermutung, dass der Grund für die fehlende Motivation von Schweizer Schulkindern, Französisch zu lernen, nicht im Einfluss von Englisch zu suchen ist, sondern eher im Vorhandensein von negativen Spracheinstellungen und allenfalls suboptimaler Unterrichtsgestaltung (siehe dazu auch Meissner *et al.*, 2008: 106-108). In dieser Hinsicht ist es wichtig zu betonen, dass damit keinesfalls den unterrichtenden Lehrpersonen der schwarze Peter zugeschoben werden soll. Die Unterrichtsgestaltung kann auch massgeblich durch Faktoren wie das verwendete Lehrmittel und den übergeordneten

methodischen Ansatz (Fachunterricht) beeinflusst werden. In unserer Studie wurden Englisch und Französisch in den allermeisten Klassen von ein und derselben Lehrperson unterrichtet. Trotzdem sind die SchülerInnen weitaus motivierter, Englisch zu lernen als Französisch.

Währenddem unterrichtsbezogene Variablen in dieser Studie nicht bei der Analyse berücksichtigt werden konnten¹¹, so konnte die Bedeutung von Spracheinstellungen bestätigt werden. Je positiver die Lernenden gegenüber Frankreich und der Romandie sowie Franzosen und Romands eingestellt sind, desto motivierter sind sie auch, Französisch zu lernen. Möglicherweise würde es sich lohnen, negativen Stereotypen im Französischunterricht gezielter als bisher entgegenzutreten und zu versuchen, ein positives Bild von französischsprachigen Ländern und Menschen zu vermitteln. Hierfür bedürfte es in einem ersten Schritt Unterrichtssequenzen zur Bewusstmachung von Spracheinstellungen und Stereotypen. Darauf aufbauend könnten direkte und indirekte Begegnungen mit der französischen Sprache und ihren Sprechern ermöglicht werden (siehe auch Manno, 2003: 168-169).

Weiter von Bedeutung ist ein positives Lerner selbstbild. Es ist anzunehmen, dass die Französischlernmotivation davon profitiert, wenn Wert darauf gelegt wird, ein Gefühl der Selbstsicherheit im Französisch und eine positive Erwartungshaltung für den Aufbau zukünftiger Französischkompetenzen bei den Schülern aufzubauen.

Auf der anderen Seite ist das Ergebnis, dass Englisch keinen motivationalen Einfluss auf Französisch hat, auch eine schlechte Nachricht. Es bedeutet nämlich, dass der Einstieg mit einer motivational positiv besetzten Sprache nicht automatisch dazu führt, dass positive motivationale und attitudinale Dispositionen auf die nächste Fremdsprache übertragen werden. Genauso wie der Transfer von vorgängig erworbenem Wissen auf neue Anwendungsgebiete keine selbstverständliche Sache ist, scheint auch der Transfer von aufgebauten affektiven Dispositionen auf neue Lernbereiche komplex und mitunter schwierig zu sein.

Es scheint also, dass die Französisch- und Englischlernmotivation nicht so eng miteinander verknüpft sind, wie dies teilweise angenommen wird. Diese Unabhängigkeit legt nahe, dass der Englischunterricht kein Schlüssel zur Französischlernmotivation ist. Die Annahme, dass der Englischunterricht mitunter verantwortlich ist für eine tiefe Französischlernmotivation sowie auch die Annahme, dass der Englischunterricht einen potentiellen 'Problemlöser' für die Französischlernmotivation darstellt, scheint deshalb unfundiert zu sein.

¹¹ Unterrichtsbezogene Variablen (z.B. Unterrichtsgestaltung) wurden zwar mittels eines Fragebogens erhoben, konnten aber aufgrund der selektiven Stichprobe und des z.T. geringen Rücklaufs nicht berücksichtigt werden.

Entsprechend sind die Ansätze für Veränderung eher im Französischunterricht selbst zu suchen. Hierfür wurden in diesem Artikel basierend auf den empirischen Ergebnissen mögliche Ansatzpunkte skizziert. Zum einen den Abbau von negativen bzw. den Aufbau von positiven Spracheinstellungen und Stereotypen, sowie den Aufbau eines positiven Lernersehbildes im Französisch. Die Überlegungen von Manno (2003) legen zudem nahe, dass auch die Unterrichtsgestaltung ein vielversprechender Ansatzpunkt sein könnte. Für die Erarbeitung konkreter Umsetzungsvorschläge für den Unterricht bedarf es allerdings weiterer Forschung in Form von Interventionsstudien.

Es ist aber auch nicht ausgeschlossen, dass die Bedingungen für einen motivationalen Transfer noch nicht genügend ausgeschöpft werden und "dass sich einerseits der Unterricht der anderen Sprachen didaktisch [nicht] auf die zentrale Stellung des Englischen einstellt und sich das Fach Englisch andererseits seiner grossen Verantwortung für das Fremdsprachenlernen und für die Grundlegung der Mehrsprachigkeitsdidaktik [noch nicht] gewiss [ist]" (Meissner *et al.*, 2008: 105). Ein Englischunterricht, der sich im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik auch auf das zukünftige Fremdsprachenlernen der SchülerInnen ausrichtet, könnte unter Umständen tatsächlich dazu beitragen, dass positive motivationale Transfers auf weitere Sprachen ermöglicht werden, wobei diese Möglichkeit sicherlich der weiteren empirischen Klärung bedarf.

BIBLIOGRAPHIE

- Bischof, K. (2009): "Erziehungsarbeit war nie einfach". Willisauer Bote, Nr. 65.
- Burwitz-Melzer, E. & Quetz, J. (2006): Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Fremdsprachenportfolios. In: H. Martinez & M. Reinfried (Hg.), Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen: Festschrift für Franz-Joseph Meissner zum 60. Geburtstag. Tübingen (Gunter Narr), 203-213.
- Carr, J. & Pauwels, A. (2006): Boys and Foreign Language Learning: Real Boys Don't Do Languages. Hampshire / New York (Palgrave Macmillan).
- Dörnyei, Z. & Clément, R. (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.), Motivation and second language acquisition. Honolulu (University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center).
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006): Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. Clevedon / Buffalo / Toronto (Multilingual Matters).
- Field, A. (2005): Discovering Statistics Using SPSS. London / Thousand Oaks / New Delhi (SAGE).
- Franceschini, R. (2008): Research Area Report: Thematic Area C: Multilingualism and Education. Bozen (Free University of Bozen). Datei unter: http://linee.info/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/pdf/AreaReport_C_D9_080808.pdf&t=1253474303&hash=d400bc3cc3bb18903633729356bf8729&PHPSESSID=e83aa59ecd538a191062cf68a84e1910 (19.09.09).

- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London (Edward Arnold).
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley (Newbury House).
- Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009): Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56). Verfügbar unter: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=2&kati=1 (28.07.09).
- Heinzmann, S. (2009): "Girls are better at language learning than boys": Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? In: A. Näf, V. Fasel Lauzon & E. Pochon-Berger (Hg.), *Die Sprachen in der Schule – Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 89, 19-36.
- Holder, M. C. (2005): *Fähigkeitskonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern (Peter Lang).
- Hufeisen, B. (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: B. Hufeisen & G. Neuner (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg (Council of Europe Publishing), 7-11.
- Jessner, U. (2008): State-of-the-Art-Article: Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41, 15-56.
- Krumm, H.-J. (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: B. Hufeisen & G. Neuner (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg (Council of Europe Publishing), 35-49.
- Le Pape Racine, C. (2003): Mehrsprachigkeit und Immersion: Versuch einer Systematisierung lerntheoretischer und didaktischer Grundlagen sowie äusserer Rahmenbedingungen, auch aus schweizerischer Sicht. In: B. Hufeisen & G. Neuner (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg (Council of Europe Publishing), 105-132.
- Manno, G. (2003): Das Frühenglische in der Deutschschweiz: Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. In: B. Hufeisen & G. Neuner (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg (Council of Europe Publishing), 157-176.
- Manno, G. (2005): Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht? *I-mail*, 1, 4-9.
- Meissner, F. J. & Reinfried, M. (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: F. J. Meissner & M. Reinfried (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen (Gunter Narr).
- Meissner, F. J., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (2008): *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES)*. Giessen (Universität Giessen).
- Missler, B. (1999): *Fremdsprachenlehrerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: (Stauffenburg).
- Peckham, D. W. & Kovacs, K. E. (2009): English as a Lingua Franca can Promote Learning of Other Languages. *LINEE-News*, 2, 4-5. Datei unter: http://linee.info/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/pdf/linee_newsletter_august_2009.pdf&t=1253474303&hash=2de714bf327ce7ed0dac7aa6f7b5f273&PHPSESSID=e83aa59ecd538a191062cf68a84e1910 (19.09.09).
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ (Prentice Hall).

- Schaer, U. & Bader, U. (2003): Evaluation Englisch an der Primarschule Projekt 012. Appenzell Innerrhoden. Datei unter: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20031110083112/Evaluationsbericht+07.11.2003.pdf>.
- Schaer, U. & Bader, U. (2005): Evaluation Englisch in den 6. Klassen Appenzell Innerrhoden 2005. (Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule). Datei unter: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20060223082605/Evaluationsbericht.pdf>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.). (1998): Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe "Gesamtsprachenkonzept". Bern (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). Datei unter: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html> (10.12.2006).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.). (2004): Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004. Bern (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). Datei unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf (10.12.2006).
- Stöckli, G. (2004): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Aarau (Sauerländer).
- Vollmer, H. (2001): Englisch und Mehrsprachigkeit: Die Rolle des Englischen für den Erwerb weiterer Fremdsprachen. In: K. Aguado & A. Hu (Hg.), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Berlin (Pädagogischer Zeitschriftenverlag), 75-88.

Anhang

Skala Intrinsische Orientierung

| Ich lerne Französisch... | Cronbach α | Korrigierte Trennschärfe | Antwortkategorien: |
|---|-------------------|--------------------------|---------------------|
| ...weil ich gerne etwas auf Französisch sage. | .80 | .668 | "stimmt genau" |
| ...weil ich die Sprache gerne höre. | | .655 | "stimmt eher" |
| Der Französischunterricht macht mir Spass. | | .624 | "Stimmt eher nicht" |

Skala Extrinsisch-Instrumentelle Orientierung

| Ich lerne Französisch... | Cronbach α | Korrigierte Trennschärfe | Antwortkategorien: |
|---|-------------------|--------------------------|---------------------|
| ...damit ich den französischen Text meiner Lieblingsmusik verstehe. | .75 | .484 | "stimmt genau" |
| ...damit ich mein Computerspiel verstehe. | | .651 | "Stimmt eher nicht" |
| ...damit ich verstehe, was im Internet steht. | | .619 | "Stimmt gar nicht" |

Skala Extrinsische Lingua Franca Orientierung

| Ich lerne Französisch... | Cronbach α | Korrigierte Trennschärfe | Antwortkategorien: |
|--|-------------------|--------------------------|---------------------|
| ...weil viele Menschen auf der Welt Französisch sprechen. | .71 | .532 | "stimmt genau" |
| ...weil ich mich damit überall auf der Welt verständigen kann. | | .520 | "stimmt eher" |
| ...damit ich Menschen aus verschiedenen Ländern kennenlernen kann. | | .529 | "Stimmt eher nicht" |
| | | | "Stimmt gar nicht" |

Skala Extrinsische Schweiz Orientierung

| Ich lerne Französisch... | Cronbach α | Korrigierte Trennschärfe | Antwortkategorien: |
|---|-------------------|--------------------------|---------------------|
| ...weil Französisch auch eine Landessprache ist. | .71 | .458 | "stimmt genau" |
| ...damit ich mich mit französischsprachigen SchweizerInnen verständigen kann. | | .458 | "stimmt eher" |
| | | | "Stimmt eher nicht" |
| | | | "Stimmt gar nicht" |

Skala Amotivation / Misserfolgsorientierung

| | Cronbach α | Korrigierte Trennschärfe | Antwortkategorien: |
|---|-------------------|--------------------------|---------------------|
| Ich lerne nur Französisch, weil ich muss. | .73 | .388 | "stimmt genau" |
| Ich habe Angst davor, Fehler zu machen. | | .389 | |
| Ich sage lieber nichts, um keine falschen Antworten zu geben. | | .556 | |
| Ich bin oft gestresst, weil alles so schwierig ist. | | .513 | |
| Ich bin immer froh, wenn ich nichts auf Französisch sagen muss. | | .625 | |
| | | | "stimmt eher" |
| | | | "Stimmt eher nicht" |
| | | | "Stimmt gar nicht" |

Gesamtmotivationskala

| | Cronbach α | |
|--|-------------------|--|
| Skala Intrinsische Orientierung | .82 | Antwortkategorien: "stimmt genau" "stimmt eher" "Stimmt eher nicht" "Stimmt gar nicht" |
| Skala Extrinsisch-Instrumentelle Orientierung | | |
| Skala Extrinsische Lingua Franca Orientierung | | |
| Skala Amotivation / Misserfolgsorientierung | | |
| Ich lerne nur soviel Französisch, wie ich muss (Fleiss). | | |
| Französisch ist heutzutage wichtig (Wertzuschreibung / Nützlichkeitschätzung). | | |

Gesamtmotivationskala inkl. Schweiz Orientierung

| | Cronbach α | |
|--|-------------------|--|
| Skala Intrinsische Orientierung | .84 | Antwortkategorien: "stimmt genau" "stimmt eher" "Stimmt eher nicht" "Stimmt gar nicht" |
| Skala Extrinsisch-Instrumentelle Orientierung | | |
| Skala Extrinsische Lingua Franca Orientierung | | |
| Skala Extrinsische Schweiz Orientierung | | |
| Skala Amotivation / Misserfolgsorientierung | | |
| Ich lerne nur soviel Französisch, wie ich muss (Fleiss). | | |
| Französisch ist heutzutage wichtig (Wertzuschreibung / Nützlichkeitschätzung). | | |

Einstellungsskala

| Ich stelle mir vor dass... | Cronbach α | Korrigierte Trennschärfe | Antwortkategorien: "stimmt genau" "stimmt eher" "Stimmt eher nicht" "Stimmt gar nicht" |
|---|-------------------|--------------------------|--|
| ...Frankreich ein tolles Land ist. | .80 | .607 | |
| ...die französischsprachige Schweiz toll ist. | | .616 | |
| ...Franzosen und Französinnen nett sind. | | .643 | |
| ...französischsprachige SchweizerInnen nett sind. | | .605 | |

Selbstkonzeptskala

| | Cronbach α | Korrigierte Trennschärfe | Antwortkategorien: "stimmt genau" "stimmt eher" "Stimmt eher nicht" "Stimmt gar nicht" |
|---|-------------------|--------------------------|--|
| Ich kann nach 1 Jahr Unterricht schon gut Französisch sprechen. | .74 | .588 | |
| Wenn ich gross bin, werde ich sehr gut Französisch können. | | .542 | |
| Es fällt mir leicht, Französisch zu lernen. | | .573 | |