

Pädagogik bei
Sauerländer

Georg Stöckli

labor

Motivation im Fremd- sprachen- unterricht

Eine theoriegeleitete
empirische Untersuchung in
5. und 6. Primarschulklassen
mit Unterricht in Englisch
und Französisch

sauerländer
mehr wissen

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Georg Stöckli

Motivation im Fremdsprachenunterricht

ISBN 3-0345-0134-X

Gestaltung und Satz: Maya Hösli
Lektorat: Edgar R. Brüttsch
Formallektorat: Käthi Meyer

1. Auflage 2004
Copyright © 2004 Text, Illustration, Ausstattung by
Sauerländer Verlage AG (Sauerländer), Oberentfelden/Aarau, Switzerland

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Sauerländer Verlage AG (Sauerländer), Ausserfeldstrasse 9, 5036 Oberentfelden
www.sauerlaender.ch

In eigener Sache

Mit der Reihe «Pädagogik bei Sauerländer» unterhält die Sauerländer Verlage AG nunmehr seit zehn Jahren eine verlässliche und anspruchsvolle Plattform für pädagogische Themen rund um Schule und Beruf. Immer wieder wurde mit den Titeln dieser Reihe unterstrichen, wie ernst unser Haus seine Verantwortung gegenüber der schul- und berufspädagogischen Praxis, aber auch gegenüber der pädagogischen Forschung nimmt. Unsere Leserschaft hat dies mit stetem Interesse und kritischer Lektüre verdankt.

In diesen zehn Jahren hat sich jedoch auch vieles verändert: die pädagogische Praxis im Unterricht, die sozialen, ökonomischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowohl für Pädagoginnen und Pädagogen als auch für Schülerinnen und Schüler, die Zugangsweisen, Methoden und Schwerpunkte der pädagogischen Forschung und, nicht zuletzt, auch die Produktions- und Marktverhältnisse der Verlage. Vieles ist komplexer und auch hektischer geworden. Um den Anforderungen gerecht zu werden, wurde «Pädagogik bei Sauerländer» konzeptuell erneuert und erscheint mit diesem Band erstmals in einer neuen, klaren und flexibleren Struktur und mit einem neuen, kontinuierlichen Erscheinungsbild.

Die neue Reihe ist geprägt durch die vier Teilgefässe «Labor», «Forum», «Praxis» und «Basis», mit denen die Reihe insgesamt differenziert, aber auch geordnet wird. So kann das breite Spektrum von Forschung und Praxis für die Leserschaft ein Stück weit transparenter dargestellt werden. Die Namen der Teilgefässe sind dabei nicht einfach Worthülsen, sondern ausdrückliches Programm: Labor und Forum sind der aktuellen pädagogischen Forschung und Diskussion verpflichtet. Sie zeichnen ein Bild der jüngeren und jüngsten Entwicklungen. Praxis und Basis dagegen präsentieren gesichertes und erprobtes pädagogisches Grundlagenwissen. Diese beiden Teilgefässe sind vor allem der Tradierung und Kontinuität des pädagogischen Wissens verpflichtet.

«Pädagogik bei Sauerländer: Labor»

Die Titel, welche im Teilgefäss «Labor» erscheinen, vermitteln pädagogische Grundlagenforschung und sind auf Aktualität und künftige Entwicklungen ausgerichtet. Als Formen werden vor allem empirische Forschungsarbeiten, aber auch theo-

retische Studien und Vorstudien aufgenommen. Die Plattform «Pädagogik bei Sauerländer» unterstützt damit die neuen pädagogischen Hochschulen bei der Kommunikation ihres Forschungs- und Entwicklungsauftrags.

«Pädagogik bei Sauerländer: Forum»

Die aktuelle pädagogische Landschaft zeichnet sich durch zahlreiche, intensive und teilweise auch kontroverse Diskussionen aus, sowohl in Fachkreisen als auch in der Öffentlichkeit. Dies hängt mit der zunehmenden Menge erkannter «Problemzonen», aber auch mit der Vielfalt von vorgeschlagenen «Rezepten» zusammen und wird sich in absehbarer Zeit wohl auch nicht ändern. Das «Forum» will deshalb einen offenen Platz schaffen für verschiedene Ansichten, um damit die Vielfalt der Perspektiven, Aspekte und Kriterien übersichtlicher zu machen – ohne Scheu, aber auch ohne Parteinahme.

«Pädagogik bei Sauerländer: Praxis»

Als Lehrmittelverlag fühlt sich die Sauerländer Verlage AG der pädagogischen Praxis im Schulunterricht und insbesondere auch didaktischen Fragestellungen besonders verpflichtet. Deshalb wird unter dem Namen «Praxis» für diese Aspekte ein eigenes Gefäss geschaffen. Hier werden nicht Forschung und Diskussion gefördert, sondern gesicherte und vor allem praktisch relevante, didaktische Grundlagen für die Schul- und Berufsbildung vermittelt. Den verantwortlichen Lehrpersonen sollen Erkenntnisse, Methoden und Werkzeuge für ihren Unterricht zur Verfügung gestellt werden.

«Pädagogik bei Sauerländer: Basis»

Mit «Basis» entsteht der Praxis gegenüber ein stärker theorieorientiertes Teilgefäss. Grundlagenwerke zu pädagogischen und didaktischen Fragestellungen, gesicherte und tradierte Erkenntnisse, Leitlinien für die Forschung, kurz: grundlegendes und breites pädagogisches Wissen, das nicht unmittelbar handlungs- sondern erkenntnisorientiert ist, findet unter diesem Namen seinen Platz.

Wir freuen uns, mit der so verjüngten pädagogischen Reihe auch weiterhin einen wichtigen Beitrag zur pädagogischen Diskussion und Bildung in der Schweiz leisten zu können.

Vorwort

Über welche motivationalen Voraussetzungen verfügen Kinder, die bereits in der Primarschule Fremdsprachen lernen? Ist darüber in der Schweiz, in der viel Gewicht auf die mehrsprachige Tradition gelegt wird, besonders viel bekannt? Erstaunlicherweise nicht. Im Gegenteil, die jüngeren Diskussionen um Schulleistungen erwecken eher den Eindruck, die Frage nach der Motivation als Bedingung des erfolgreichen Lernens werde gar nicht erst gestellt. Man sucht nach vermeintlich «härteren» Faktoren und vergisst dabei, dass Leistungserfolge stets Fähigkeiten, Anstrengungen und persönliche Motivationen voraussetzen. Ohne den treibenden Motor der Motivation sind aussergewöhnliche individuelle Spitzenleistungen im privaten, sportlichen, beruflichen oder wissenschaftlichen Rahmen erst recht nicht denkbar.

Auf diesem Hintergrund muss der Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zur Evaluation von Mittelstufenklassen mit Unterricht in Englisch als ein Glücksfall bezeichnet werden. Der Auftrag ermöglicht einen unverhofften Einblick in die Motivation von Schülerinnen und Schülern, die bereits in der Primarschule mit Englisch und Französisch in Berührung kommen. Seit sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK Ende März 2004 für zwei Fremdsprachen in der Primarschule ausgesprochen hat, erhält die vorliegende Untersuchung eine besondere Aktualität. Sie analysiert einen Sonderfall, der sich in absehbarer Zeit zum Normalfall wandeln wird.

Der Bericht folgt dem klassischen Aufbau einer empirischen Studie. Im einleitenden Kapitel werden die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz und die nationale und internationale Forschungssituation zur Motivation im Fremdsprachenlernen beleuchtet. Der Hauptteil des Kapitels befasst sich mit dem Begriff der Motivation und den in der Untersuchung verwendeten Motivationsarten. Das 2. Kapitel schildert die Methode der Untersuchung und stellt die verwendeten Instrumente vor. Im 3. Kapitel kommen die Ergebnisse in der Reihenfolge der am Ende des 1. Kapitels formulierten Forschungsfragen und Annahmen zur Darstellung. Das 4. Kapitel liefert eine Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse sowie theoretische und unterrichtspraktische Folgerungen.

Eilige Leserinnen und Leser mögen sich zuerst an der zusammenfassenden Ergebnisübersicht in Kapitel 4.1 orientieren.

Für das Interesse und die Mitarbeit an dieser Untersuchung bedanke ich mich ganz herzlich bei allen Schülerinnen und Schülern und bei ihren Lehrerinnen und Lehrern. Ebenso danke ich Sereina Heim, Monika Meier und Martin Nigg für die Datenerhebung und Peter Boos für die akribische Kontrolle der Daten. Einen besonderen Dank entrichte ich an Lutz Oertel und Judith Unteregger-Mattenberger von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich für das erwiesene Vertrauen und die ausgezeichnete Kooperation. Ebenfalls ein besonderer Dank gilt der Gebert Rüf Stiftung für die Finanzierung dieser Studie.

Zürich, April 2004

Georg Stöckli

Anschrift des Verfassers:
Universität Zürich
Pädagogisches Institut
PD Dr. G. Stöckli
Gloriastrasse 18a
8006 Zürich
sto@paed.unizh.ch

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz	9
1.2	Die Forschungssituation im Bereich Motivation	16
1.3	Allgemeine Überlegungen zur Motivation	17
1.3.1	Allgemeine Grundlagen der Fremdsprachenmotivation	18
1.3.2	Der Wertaspekt: Einstellungen und Bewertungen als Einflussfaktoren	20
1.4	Motivationsarten	24
1.4.1	Intrinsische Motivation	24
1.4.2	Intrinsisch – extrinsisch: keine klare Abgrenzung	27
1.4.3	Verständigungsmotivation: Sprache als Weltsprache	29
1.4.4	Misserfolgsorientierung – eine Motivation?	31
1.5	Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler	33
1.5.1	Berücksichtigung der Verständigungsmotivation	34
1.5.2	Schülerinnen und Schüler der Grundschule	35
1.5.3	Anknüpfung an das Schulprojekt 21	37
1.6	Ausblick auf die Untersuchung	39
2	Methode	43
2.1	Auswahl	43
2.2	Durchführung und Instrumente	45
2.2.1	Durchführung der Klassenbefragungen	45
2.2.2	Die Instrumente und ihre Überprüfung	45

3	Ergebnisse	55	4	Zusammenfassung und Folgerungen	101
3.1	Content and Language Integrated Learning (CLIL), Motivation und Selbstkonzept	55	4.1	Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick	101
3.1.1	Die Situation des Englischunterrichts in den ausgewählten Klassen	55	4.1.1	Vier Faktoren der Motivation	102
3.1.2	CLIL und die Motivation	56	4.1.2	Englisch – Favorit und Lingua franca	103
3.2	Die Ausprägung der Motivationsarten	58	4.1.3	Muttersprache und subjektive Fremdsprachenkompetenz: unterschiedliche Sprachwelten	104
3.3	Die Bereiche des Selbstkonzepts	61	4.1.4	Klassenstufe: Was passiert mit der Motivation unserer Kinder?	105
3.4	Motivation und Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit	64	4.1.5	Motivationaler Transfer: Französisch profitiert vom Englisch	106
3.5	Motivation und Stufe	67	4.1.6	Ist die Leistung geschlechtsneutral?	107
3.6	Motivation und Leistungsfähigkeit	69	4.1.7	Grundsätzliche Haltungen	109
3.7	Geschlecht, Sozialkompetenz und Leistungsfähigkeit	73	4.1.8	Welche Sprache soll es sein?	111
3.7.1	Leistungsfähigkeit und Geschlecht	73	4.1.9	Längsschnitt: Englisch seit der ersten Klasse	112
3.7.2	Sozialverhalten und Geschlecht	74	4.2	Theoretische Folgerungen	113
3.7.3	Sozialverhalten und Leistungsfähigkeit	76	4.2.1	Intrinsische Motivation und Kompetenzüberzeugung	113
3.8	Grundsätzliche Haltungen der Schülerschaft	81	4.2.2	Auch die Verständigungsmotivation ist «intrinsisch»	114
3.8.1	Die eingeschränkte Selbstbestimmung: Lernen, weil man muss	81	4.2.3	Die Bedeutung der Misserfolgsmotivation	115
3.8.2	Das Bedürfnis nach Kompetenz: Das möchte ich einmal gut können	85	4.3	Praktische Folgerungen	117
3.8.3	Der Wertaspekt: Einstellungen gegenüber den USA und Frankreich	87	4.3.1	Motivationsfördernder Unterricht: allgemeine Folgerungen	117
3.8.4	Welche Sprache zuerst?	90	4.3.2	Ergänzende Folgerungen	120
3.9	Englisch ab der 1. Klasse: Veränderungen im Längsschnitt	93	4.4	Schlussbemerkung	123
3.9.1	Das Selbstkonzept in Englisch ab der ersten Klasse	94	5	Literaturverzeichnis	125
3.9.2	Motivation und Selbstkonzept	96	6	Abbildungsverzeichnis	131
3.9.3	Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit durch die Lehrerinnen und Lehrer	97	7	Tabellenverzeichnis	133
3.9.4	Motivation und Leistungszuwachs	98	8	Sachregister	135

1 Einleitung

1.1 Die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz

Die Schweiz rühmte sich seit je, ein bestens funktionierendes mehrsprachiges Land und ein vorbildliches Modell der Integration verschiedener Sprachregionen und Ethnien zu sein. Abgesehen von den vier Landessprachen hat sich die Sprachenvielfalt durch die vermehrte Zuwanderung weiterer Sprachgruppen in den vergangenen Jahrzehnten noch wesentlich erhöht. Die Voraussetzungen für eine gelebte Mehrsprachigkeit wären also tatsächlich gegeben. Die Schweiz musste sich aber bis vor kurzem daran erinnern lassen, weder in unserer Gesellschaft noch an unseren Schulen existiere wirklich das Bewusstsein einer Mehrsprachigkeit. Zugespitzt charakterisierte dies Müller im Jahre 1993 mit Blick auf die Schulpädagogik: «Die schweizerische Sprachpädagogik aller Kantone ist eine Pädagogik der Einsprachigkeit, wiewohl man immer wieder darauf hinweist, wie ideal die verschiedenen ethnolinguistischen



Gruppen nebeneinander lebten.» (Müller, 1993, S. 279). Bestätigend fügen Gut und Badertscher (2002) mit Blick auf die Sprachkenntnisse der schweizerischen Bevölkerung des 20. Jahrhunderts hinzu: «Die offizielle Viersprachigkeit der Schweiz könnte zur Annahme verleiten, dass die Schweizer Bevölkerung weit gehend mehrsprachig sei. Zwar ist Mehrsprachigkeit ein von Sprachpolitikern des 20. Jahrhunderts wiederholt erklärtes Ziel (...), die Ergebnisse der Volksbefragung von 1990 bestätigen jedoch, dass dieses am Ende des 20. Jahrhunderts nicht erreicht worden ist» (Gut & Badertscher, 2002, S. 159). Jene Ergebnisse besagen nämlich, dass Mehrsprachigkeit den privaten oder beruflichen Alltag von nur gerade 21.5 % der gesamten Bevölkerung kennzeichnet. Bei dieser Zahl bleibt zu berücksichtigen, dass viele mehrsprachige Personen der rätoromanischen Region angehören oder aus den Grenzzonen der Sprachregionen stammen.

Wie hat sich die Schule auf den Anspruch der Mehrsprachigkeit eingestellt? Die Behandlung von Zweit- und Fremdsprachen in der schweizerischen Bildungslandschaft des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts lässt sich vereinfachend in drei Phasen unterteilen:

1. Förderung des inneren Zusammenhalts

Wie Gut und Badertscher (2002) in ihrem Bericht zu den «Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz des 20. Jahrhunderts» feststellen, wurde die frühe Fremdsprachenpolitik in der Schweiz im Wesentlichen in den Dienst der nationalen Einheit, des inneren Zusammenhalts und der staatsbürgerlichen Erziehung gestellt. Fremdsprache war praktisch gleichbedeutend mit Landessprache. Die beiden Weltkriege haben die besondere Betonung der staatsbürgerlichen Erziehungsfunktion hervorgebracht und gestärkt. Schon vor dem Zweiten Weltkrieg drängte sich aber da und dort Englisch neben die Landessprachen und verdrängte nicht selten das weniger beachtete Italienisch. Im Zuge der «geistigen Landesverteidigung» erhielt dann die Forderung nach Vermittlung einer zweiten oder gar einer dritten Landessprache einen erneuten Auftrieb.

2. Koordinationsversuche und innere Erneuerung

Mit dem «Konkordat über die Schulkoordination» läutete die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einen neuen und wichtigen Abschnitt der schweizerischen Schulpolitik ein, in welchem die Harmonisierung des Fremdsprachenunterrichts ihren festen Platz einnahm. Im Jahre 1975 folgten die massgebenden «Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der

zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit». In diesen für die damalige Schulentwicklung der Schweiz prägenden Grundlagen standen die Landessprachen noch immer klar im Mittelpunkt. Englisch durfte ausdrücklich nicht als erste Fremdsprache behandelt werden. Das generelle Ziel sollte sein, eine zweite Landessprache als Teil der allgemeinen Schulbildung gesamtschweizerisch ab dem vierten oder fünften Schuljahr zu etablieren, in der französischsprachigen Schweiz und im Graubünden Deutsch, in der deutschsprachigen Schweiz und im Tessin Französisch. Trotz der immer noch bestehenden Ausrichtung auf die Landessprachen erfuhr der Sprachunterricht ab diesem Zeitpunkt eine wesentliche kulturelle Öffnung und eine sprachdidaktische Erneuerung. Die einzelnen Landesteile bildeten nicht mehr den hauptsächlichsten Bezugspunkt des Unterrichts, und das erstrangige Ziel war die praktische Sprachbeherrschung: Sprechen statt Schreiben, Verständigung statt Grammatik (vgl. Gut & Badertscher, 2002, S. 175).

3. Gesamtkonzeption, Planungsoffenheit und Internationalisierung

Die jüngste Konzeptionsphase des Fremdsprachenunterrichts geht auf das «Sprachenkonzept Schweiz» aus dem Jahr 1998 zurück (EDK, 1998a). Es handelt sich dabei um den Bericht einer Expertengruppe, die 1997 von der Kommission Allgemeine Bildung der EDK beauftragt wurde, Vorschläge zu folgenden Punkten auszuarbeiten: Zielsetzungen und Anspruchsniveau des Fremdsprachenunterrichts, Beginn, Reihenfolge, Methode/Didaktik und Intensität des fremdsprachlichen Unterrichts sowie Überlegungen zur Ausbildung der Lehrkräfte (vgl. EDK, 1998a). Die von der Expertengruppe genannten Voraussetzungen der Berichterstattung gründen auf früheren Empfehlungen und führen diese weiter. Der Bericht bekennt sich insbesondere zu den vier Landessprachen, zur Bedeutung des Fremdsprachenlernens für die staatsbürgerliche Erziehung und würdigt die kulturelle, wirtschaftliche und politische Bedeutung der Kenntnisse in Deutsch und Französisch. Keine Zweifel werden aber auch an der Bedeutung von Englisch gelassen. Wörtlich heisst es im Bericht: «Die Bedeutung von Englisch als internationale Wirtschafts- und Wissenschaftssprache ist für die Auszubildenden und Berufstätigen in allen Sprachgebieten in den letzten Jahren gestiegen und wird wohl weiter ansteigen. Englisch ist auch in zunehmendem Masse für den Zugang zur Information notwendig (Massenmedien, neue Technologien) und dient weltweit unter Sprecherinnen und Sprechern unterschiedlicher Herkunft als Lingua franca. Allerdings ist seine Bedeutung nicht in allen Sprachgebieten, Regionen und Beschäftigungszweigen gleich gross» (EDK, 1998a, unter *Prinzipien und Zielsetzungen*).

Die im Bericht zusammengestellten Empfehlungen bieten Hand zu weitreichender Flexibilität. So lassen die Aussagen zur Reihenfolge der Einführung der Fremdsprachen viele Auslegungen zu. Es wird auch keine Sprache explizit als sinnvollste erste Fremdsprache bezeichnet. Grundsätzlich, man könnte auch sagen beschwichtigend, wird festgehalten, dass das Erlernen einer Sprache von den angestrebten *Zielen*, der *Intensität* und den verfügbaren *Mitteln* abhängt, nicht von der Reihenfolge ihrer Einführung: «So könnten z. B. Englisch als erste Fremdsprache und Französisch als zweite Fremdsprache unterrichtet werden, auch wenn das zu erreichende Richtziel im Englischunterricht niedriger sein soll als im Französischunterricht» (ebd.). Das leuchtet ein. Der Bericht deutet dann allerdings an, dass nicht nur die oben genannten Bedingungen Ziele, Intensität und Mittel für den Lernerfolg verantwortlich sind: «Im Englischunterricht werden umgekehrt aufgrund der hohen *Motivation* der Schülerinnen und Schüler und aufgrund *ausserschulischer Lernerfahrungen* oft auch mit schwächerer Stundendotation gute Resultate erzielt» (ebd.).

Anstatt eine bestimmte Reihenfolge und den Zeitpunkt des Beginns von Englisch und Französisch klar auszusprechen, beschränkt sich das «Sprachenkonzept Schweiz» auf zahlreiche mögliche Szenarien, Anregungen oder Feststellungen. Einige Beispiele dazu in den Worten des Berichtes:

- Das Erlernen einer nichtnationalen Fremdsprache (z. B. Englisch oder eine Sprache der Migration) im Kindergarten oder zu Beginn der Primarschule, vor dem Erlernen einer zweiten Landessprache, soll möglich sein, wenn gewährleistet ist, dass dadurch das spätere Erlernen der letzteren nicht beeinträchtigt, sondern im Gegenteil unterstützt wird.
- Die zweite Fremdsprache sollte nicht einfach nach den gleichen Prinzipien unterrichtet werden wie die erste. Im Übrigen wirkt sich ein guter Lernerfolg in einer ersten Fremdsprache positiv und motivierend auf das Lernen weiterer Sprachen aus. Die Schülerinnen und Schüler haben bereits Erfahrungen im Erlernen einer Sprache; dieses Wissen/Können sollte genutzt werden.
- Das Lernen einer bestimmten Fremdsprache braucht nicht «linear» zu sein, d. h., es muss nicht auf einer regelmässigen Anzahl von Lektionen über die ganze Schulzeit hinweg beruhen. Vorstellbar sind auch diskontinuierliche Formen wie z. B.: Beginn mit konventionellem Unterricht der betreffenden Sprache, Fortsetzung durch Sachunterricht in derselben Sprache, Intensivkurse alternierend mit Sprachaufenthalt (etwa im Rahmen eines Austausches von Einzelschülerinnen und -schülern) usw.

Zusammenfassend wird im Bericht schliesslich festgehalten, für die Festlegung der Reihenfolge der Fremdsprachen seien namentlich die folgenden Kriterien zu berücksichtigen: die Motivation der Schülerinnen und Schüler, die Präsenz der anderen Sprachen in der eigenen Umwelt, die Bedeutung für das Lernen in anderen Fächern, die Bedeutung für den Umgang mit den Medien, die Selektionsrelevanz einzelner Fremdsprachen innerhalb des Curriculums und die Übereinstimmung zwischen Zielen, Methoden und Unterrichtsdauer. Das Votum für die Berücksichtigung der Motivation bricht – das geht auch aus anderen Bemerkungen des Berichts hervor – im Grunde eine Lanze für den Einstieg ins Fremdsprachenlernen via Englisch – und dies ab dem Kindergarten oder spätestens ab der zweiten Klasse (siehe unten). Eine klare Stellungnahme in diese Richtung wäre aber hierzulande zum Politikum geworden und blieb deshalb aus.

Anders als bei der Reihenfolge äussert sich der Bericht zum frühen Beginn eindeutig. Hierzu sind die Aussagen ungewöhnlich prägnant: Bereits im Kindergarten findet nach Meinung der Experten die Begegnung mit anderen Sprachen statt und spätestens ab der zweiten Klasse der Primarschule beginnt das Erlernen einer Fremdsprache. Die weiteren Sprachen kommen gestaffelt hinzu: eine zweite Fremdsprache spätestens in der fünften, eine dritte spätestens in der siebten Klasse (vgl. EDK, 1998a).

Eine Korrektur oder zumindest eine Präzisierung, was die Stellung der Landessprachen betrifft, erfolgte kurze Zeit später durch die kantonale Erziehungsdirektorenkonferenz in einer kurzen Mitteilung (Gesamtinhalt im Kasten Seite 12).

Die EDK klärte damit die Reihenfolge der Fremdsprachen und die Stellung der englischen Sprache für den schulischen Regelfall. Eine Verlagerung des Englischunterrichts in die untere Primarschule gehörte damals noch immer nicht zum Normalprogramm. Die Ermunterung zu kantonalen Versuchen hat in der Zwischenzeit aber durchaus Früchte getragen und etliche Sonderfälle hervorgebracht. Die Sprachenlandschaft in den Schulen der Kantone und Gemeinden bietet zur Zeit alles andere als ein einheitliches Bild. Die Umsetzung eines mehr oder weniger koordinierten Fremdsprachenunterrichts braucht – wie Punkt 5 des Gesamtsprachenkonzepts in Erinnerung ruft – in unserem Land «allerdings ihre Zeit».

Eine neue Epoche der Umsetzungspraxis leitete der Zürcher Bildungsrat mit seinem Beschluss vom 15. März 2004 ein. Danach wird Englisch an den Primarschulen des Kantons ab der zweiten Klasse mit Beginn des Schuljahres 2006/07 definitiv eingeführt. Gemeinden, in denen die vor-

Gesamtsprachenkonzept

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) will weiterhin die Vielfalt der schweizerischen Sprachkulturen im Unterricht vermitteln und damit zur Verständigung unter den Sprachregionen der Schweiz beitragen.

1. Die Empfehlungen von 1975 (obligatorischer Unterricht in der zweiten Landessprache ab viertem oder fünftem Schuljahr) bleiben in Kraft.
2. Englisch soll obligatorisch ab dem siebten Schuljahr eingeführt werden. Dispensationsmöglichkeiten für schwächere Schüler und Schülerinnen.
3. Die Kantone werden ermuntert, Versuche mit (noch) früherem Fremdsprachenunterricht zu fördern.
4. Mit dem Bund wird über die Auswirkungen von Artikel 116 BV das Gespräch aufgenommen.
5. Die Anträge des Expertenberichtes und die Ergebnisse der Vernehmlassung werden eingehend weiterbearbeitet. Die Umsetzung der Massnahmen braucht allerdings ihre Zeit.

(Von der Plenarversammlung am 13. November 1998 beschlossen und in der Folge vom Vorstand am 1. Juli und von der Plenarversammlung vom 26. August 1999 als weiterhin gültige Planungsgrundlage bezeichnet.) Bezug als PDF: <http://edkwww.unibe.ch/d/EDK/empfehlungen/default.html#Anchor-Datum-47857>

gegebenen Rahmenbedingungen erfüllt sind (Blockzeiten, ausgebildete Lehrpersonen, gleichzeitiger Beginn in allen Klassen einer Oberstufenregion), können mit der Einführung bereits 2004/05 beginnen. Der Unterricht findet in einem eigenen Zeitgefäss statt. Ob damit die Idee eines immersiven Unterrichts in der Form des Content and Language Integrated Learning oder CLIL aufgegeben ist, bleibt abzuwarten. In den Klassen der vorliegenden Untersuchung kennzeichnet CLIL¹ den Unterricht zum Teil noch erheblich (siehe Ergebnisteil, Tab. 3.1, S. 56).

Die EDK reagierte bereits in der Plenarversammlung vom 24. März 2004 mit einer Grundsatzklärung zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts. Das Bekenntnis zu den Landessprachen geht der eigentli-

¹ Bei CLIL handelt es sich um das ehemalige Unterrichtskonzept des Schulprojekts 21. Das Ziel war, Teile des Unterrichts anstelle eines herkömmlichen Sprachunterrichts in Englisch durchzuführen. Das Projekt umfasste darüber hinaus auch die Computernutzung ab der ersten Klasse sowie altersdurchmisches Lernen.

chen Erklärung voraus: «Die EDK spricht sich mit ihrem Beschluss deutlich aus für die Beibehaltung einer zweiten Landessprache ab Primarschulstufe (spätestens ab dem fünften Schuljahr) für alle Schülerinnen und Schüler. In einem mehrsprachigen Land soll eine zweite Landessprache aus staatspolitischen Gründen weiterhin zum Repertoire der früh gelernten Sprachen gehören. Die EDK unterstützt auch das Ziel, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, Kenntnisse in weiteren Landessprachen zu entwickeln.»² Ziel ist der Unterricht in einer Landessprache spätestens ab dem fünften Schuljahr. Langfristig, d. h. ab dem Jahr 2010, soll in allen Kantonen eine erste Fremdsprache ab der dritten Klasse (bzw. der zweiten Klasse wie in Zürich) unterrichtet werden. In den meisten Deutschschweizer Kantonen wird Englisch in der dritten Klasse die Einstiegssprache bilden, Französisch folgt ab dem fünften Schuljahr. Die Westschweiz soll den bereits etablierten Deutschunterricht ab der dritten Klasse beibehalten und Englisch auf das fünfte Schuljahr vorverlegen. In deutschsprachigen Gebieten zweisprachiger Kantone und in weiteren Kantonen soll Französisch als erste Fremdsprache in der dritten Klasse und Englisch als zweite Fremdsprache in der fünften Klasse erteilt werden. So weit der gegenwärtige Stand der Koordinationsbemühungen.

Ein weiteres Merkmal dieser jüngsten Phase der Fremdsprachenpraxis in der Schweiz besteht in der europäischen Öffnung. Mit dem Blick auf das umgebende Europa wird der enge Rahmen der Binnenorientierung durchbrochen. Ein Beispiel in diese Richtung ist die Ausrichtung auf das Europäische Sprachenportfolio (ESP)³. Es bietet Grundlagen der individuellen Beurteilung und der Ausrichtung an internationalen Standards (siehe Kasten Seite 16).

Zusammenfassend kann die gegenwärtige Phase in verschiedener Hinsicht als eine Phase der Neuorientierung und der Umgestaltung des traditionellen Fremdsprachenverständnisses bezeichnet werden. Vom einst erhofften «Aufbruch ins 21. Jahrhundert» (z. B. Dalin, 1997) ist zwar in der Bildungslandschaft nichts mehr zu hören, aber das in weiten Teilen der Bevölkerung vorhandene Bedürfnis nach einer Berücksichtigung von Englisch als vorrangige Fremdsprache und die zwingende Logik, Englisch als Lingua franca möglichst früh in den Fächerkanon der Primarschule zu integrieren, werden die Entwicklung weiter vorantreiben.

² EDK Pressemitteilung vom 31. März 2004

³ [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html);
<http://www.sprachenportfolio.ch/>

Europäisches Sprachenportfolio (Auszug, vollständiges Dokument siehe EDK, 2001):

«Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein persönliches Dokument. Es gibt Auskunft über die Sprachkenntnisse seiner Inhaberin oder seines Inhabers. Andererseits hat es aber auch eine pädagogische Funktion, trägt zu einer erweiterten Leistungsbeurteilung bei und fördert die Autonomie der Lernenden. Das ESP verfolgt zwei Hauptziele:

- die Motivierung der Lernenden, indem es deren Bemühungen anerkennt, die Sprachkenntnisse in einem lebenslangen Prozess zu erweitern und zu diversifizieren;
- die Dokumentation von schulisch und ausserschulisch erworbenen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in national und international vergleichbarer Form (so soll das ESP beispielsweise an Schnittstellen des Bildungssystems oder bei der Stellensuche in der Schweiz oder im Ausland vorgelegt werden können).»

1.2 Die Forschungssituation im Bereich Motivation

Das Beherrschen einer Fremdsprache erweitert nicht nur die persönliche, soziale und berufliche Handlungsfähigkeit einer Person, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit kann zu einem zentralen Bestandteil der Identität werden. Kein anderer schulischer Lernbereich ist besser geeignet, Landes- und Sprachgrenzen oder ethnische Schranken zu überwinden und andere Kulturen zu erschliessen. Im Expertenbericht «Sprachenkonzept Schweiz» lesen wir zu diesem Punkt bestätigend: «Kenntnisse in anderen Sprachen stellen, neben ihrer kulturellen und identitätsstiftenden Bedeutung, sowohl für das Individuum wie auch für die Gesamtgesellschaft wichtige Ressourcen auf dem Arbeitsmarkt dar, welche gerade für ein rohstoffarmes Land zusammen mit anderen Kenntnissen von grosser Bedeutung sind.» (EDK, 1998a, Internetversion) In Anbetracht der Bedeutung der Fremdsprachenkompetenz aus persönlicher, politischer und wirtschaftlicher Sicht, ist es umso erstaunlicher, dass zur Motivation und zum Selbstkonzept von Kindern im Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb in der Schule gerade in unserem Land keine längere Forschungstradition mit systematischen Fragestellungen auszumachen ist. Weltweit betrachtet, haben Untersuchungen zur Motivation im Zweitspracherwerb seit mindestens vier Jahrzehnten, also seit dem Aufblühen

der empirischen Motivationsforschung, einen angestammten Platz und bilden einen etablierten eigenen Forschungszweig. Beim genaueren Hinsehen entdeckt man allerdings bald eine schillernde Vielfalt von einzelnen theoretischen Ansätzen, von unterschiedlichsten methodischen Zugängen und Forschungstraditionen (Dörnyei, 2003).

Noch näher betrachtet, stellt sich gar Ernüchterung ein. Die Suche in der weltweit grössten Datenbank zur aktuellen Bildungsforschung ERIC⁴ führt mit den Suchbegriffen «(second language learning and motivation) or (L2 and motivation)» zwar zu eingetragenen 1353 Titeln, aber die zusätzliche Begrenzung auf «(primary school) or (elementary school)» führt gerade noch zu 44 Einträgen. Mit dem unteren Schulabschnitt befassen sich demnach nur gerade 3.25 % der erfassten Beiträge. Viele der Untersuchungen zur Grundschule stammen aus Kanada. So entstanden zum Beispiel allein in der Forschergruppe um R. C. Gardner von der University of Western Ontario fünfzehn Einzelstudien zur Motivation im Fremdsprachenlernen auf der Stufe «elementary school» (vgl. Masgoret & Gardner, 2003). Selbstverständlich enthält auch die Datenbank ERIC nicht alles, was zum Thema an Untersuchungen oder an grauer Literatur vorhanden ist. Dennoch dürfte das prozentuale Verhältnis einigermaßen zutreffen, was den Fremdsprachenunterricht im Primarbereich als weit gehend unerforschte Zone ausweist. Diese Forschungslücke wird nicht so rasch zu schliessen sein.⁵

1.3 Allgemeine Überlegungen zur Motivation

Es geht an dieser Stelle nicht darum, die Vielfalt an Motivationstheorien und -konzepten darzustellen. Zweck des Kapitels ist die Auswahl von allgemeinen theoretischen Ansätzen, die zum Verständnis motivationaler Prozesse beim Erlernen einer Fremdsprache hilfreich sind.

⁴ ERIC «Educational Resources Information Center» ist ein Informationssystem des Institute of Education am U.S. Department of Education. Die ERIC-Datenbank enthält Titel ab 1966 bis heute. Stand der Abfrage: 11. März 2004, <http://www.eric.ed.gov>

⁵ Die Aussagen in diesem Abschnitt zur Forschungssituation in der Schweiz beziehen sich ausdrücklich auf den Schwerpunkt Motivation. Andere Themen rund um das Fremdsprachenlernen und die Ausbildung der Lehrkräfte waren immer wieder vereinzelt Gegenstand von Untersuchungen. Allein das Nationale Forschungsprogramm 33 «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» hat in den Neunzigerjahren des letzten Jahrhunderts Anstoss zu neun Projekten zum Sprachenlernen und zu Sprachkompetenzen gegeben (Projektübersicht in EDK 1998b). Zu erwähnen ist auch die Untersuchung von Müller (1993) zu den sozialpsychologischen Grundlagen des Zweitspracherwerbs bei 347 Schülerinnen und Schülern aus sechsten bis zehnten Klassen. Die Fragestellung jener Arbeit richtete sich jedoch auf den Zusammenhang zwischen den sozialpsychologischen Merkmalen und der deutschen Sprachbeherrschung bei Migrantenschülerinnen und -schülern.

1.3.1 Allgemeine Grundlagen der Fremdsprachenmotivation

Für die unmittelbare Ebene des *Unterrichts* braucht es ein Verständnis von Sprache und von Mehrsprachigkeit, das von landes- und lokalpolitischen Überlegungen losgelöst ist. Wenn wir das Augenmerk auf den *Lernprozess* lenken, steht nicht die politische Diskussion rund um eine Sprache im Vordergrund, sondern der *persönliche* Bedeutungsrahmen der Lernenden. Wo persönliche Bedeutung erkannt wird, liegt Motivation nahe.

Versetzen wir uns in das psychische Innenleben einer lernenden Person. Was wir dort «sehen», ist nicht die Person, sondern ein System von Vorgängen: Das Selbst einer Schülerin oder eines Schülers kann als System von Einschätzungen im Zusammenhang mit laufenden oder abgeschlossenen zielgerichteten Handlungsorganisationen gesehen werden. Die Einschätzungen dienen dazu, den eigenen Zustand und die bisherigen Handlungen in einer gegebenen Situation zu evaluieren. Die Ergebnisse der Evaluation bestimmen unter anderem die emotionale Befindlichkeit (Zufriedenheit, Freude, Stolz oder Scham, Ärger und Frustration). Als Weiteres resultiert die Motivation, die darüber entscheidet, ob und mit welcher Intensität die eigenen Handlungen weiterhin auf die bestimmenden Ziele ausgerichtet werden. Die Evaluation des Selbstsystems hängt nicht in der Luft, sie orientiert sich an den drei zentralen menschlichen Grundbedürfnissen Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit.

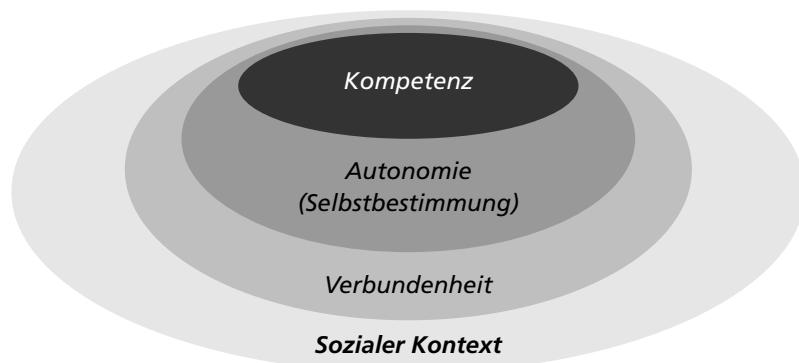


Abb. 1.1 Grundlagen der Fremdsprachenmotivation: Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit als Bedürfnisse in sozialen Kontexten

Kompetenz ist das Bedürfnis, sich selbst als fähig zu erleben, Handlungen zu produzieren, welche gewünschte Ergebnisse herbeiführen und unerwünschte abwenden (Connell & Wellborn, 1991; White, 1959). Kompetenz ist somit nahe verwandt mit der Selbstwirksamkeit bzw. der Selbstwirksamkeitserwartung, wie sie Bandura (1977; 1988; 1997) ausführlich beschrieben hat. Die Handlungsmotivation hängt hauptsächlich von der Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartung ab. Wahrgenommene Unwirksamkeit kann die Motivation auf null senken. Umgekehrt kann eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung begonnene Anstrengungen trotz unsicherer oder negativer Ereignisse aufrechterhalten oder sogar steigern. Je höher die Erwartung, dass ein bestimmtes Verhalten ein bestimmtes Ergebnis bewirkt und je höher der Wert dieses Ergebnisses, umso grösser ist die Motivation zur Handlungsausführung. Das Bedürfnis nach *Autonomie* oder *Selbstbestimmung* zeigt sich als Wunsch, bei der Aufnahme, Aufrechterhaltung und Steuerung von Handlungen möglichst grosse Wahlfreiheit zu besitzen und eine Verbindung zwischen den eigenen Handlungen und den persönlichen Zielen und Werten zu erkennen (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; 1993). Ein wichtiger Aspekt der Selbstbestimmung besteht in der Wahl und Herstellung der «selbstverträglichen» Diskrepanzen. Menschliche Motivation beinhaltet ein Zusammenspiel von Diskrepanz-Reduktion und Diskrepanz-Erzeugung (Bandura, 1988). Die Wahl von neuen Zielen und Leistungsstandards erzeugt eine Diskrepanz, die es durch eigene Anstrengung und Initiative zu reduzieren gilt. Wir könnten somit auch von einem Bedürfnis nach möglichst umfassender Selbstregulation sprechen. Kompetenz, Selbstregulation und Motivation gehören eng zusammen. Je eingeschränkter die Selbstregulation oder die Selbstbestimmung bei schwierigen Anforderungen (oder je geringer die Identifikation mit persönlichen Zielen) und je schwächer die Wirksamkeitserwartung, desto geringer ist die Motivation, die notwendigen Handlungen auszuführen.

Verbundenheit betrifft das Bedürfnis, in der sozialen Umgebung aufgehoben, akzeptiert, geachtet und geschätzt zu sein. Es ist wichtig, das Bedürfnis nach Akzeptanz und Verbundenheit als zentrales Element des Selbst- und des Motivationssystems zu betrachten. In den meisten Motivationstheorien blieb die soziale Dimension des Verhaltens lange Zeit ausgeklammert. Die Theorien beschränkten sich auf die Dynamik der engeren Zielorientierung. Aber die Ausrichtung auf Ziele, ihre Auswahl und Bedeutung sind in den seltensten Fällen unabhängig vom sozialen Kontext und von Beziehungserfahrungen zu sehen. Die Eltern, die Peers, die Lehrpersonen, aber auch die Sozialisierungserfahrungen

bilden einen sozialen Hintergrund, der sich erheblich auf die Leistungsbereitschaft und die Leistungen auswirkt. Normen und Regeln einer Schulklasse, Beziehungen zu den Klassenangehörigen und zur Lehrperson beeinflussen das aufgabenbezogene Verhalten und die Motivation (Wentzel, 1999).

Es erübrigt sich zu erwähnen, dass *Sprache* und *Verbundenheit* eng zusammengehören. Das Erlernen einer Fremdsprache korrespondiert häufig direkt mit dem Bedürfnis nach Verbundenheit. Das zeigt sich unter anderem in der sprachlichen Anpassungsfähigkeit und Flexibilität bei Kindern. Wenn jüngere Kinder in eine neue Sprachregion wechseln, lernen sie die dortige Sprache meist mit erstaunlicher Geschwindigkeit. Mit dem Wechsel des sozialen Kontextes, etwa von den Peers zu den Eltern, passen Migrantenkinder die Sprache problemlos an. Das Bedürfnis nach Verbundenheit wirkt aber auch antizipierend als Motivator für das Erlernen einer Fremdsprache. Wer den Austausch mit Anderssprachigen schätzt und anstrebt, sieht im Erlernen einer Sprache grundsätzlich einen Sinn.

1.3.2 Der Wertaspekt: Einstellungen und Bewertungen als Einflussfaktoren

In Motivationstheorien wurde neben dem sozialen Kontext auch der «Wert» eines Faches (Wertaspekt) lange Zeit vernachlässigt. Besonders Wigfield und Eccles (1992) bemängelten die ungenügende Berücksichtigung des Wertaspekts in der Motivationsforschung. Weit häufiger stehen Erwartungen im Vordergrund. Selbst in Erwartungs-mal-Wert-Theorien der Motivation bleiben Werte nur teilweise berücksichtigt, weil sie auf aktuelle Aufgabenmerkmale beschränkt bleiben. Auch im bekannten attributionstheoretischen Modell Weiners (Weiner et al., 1972; Weiner, 1984) stehen eher aufgabenbezogene Erwartungen im Zentrum als die übergeordneten Werthaltungen des Individuums. In einem weiteren Verständnis können Werte und Wertungen an entfernte Faktoren geknüpft sein, zum Beispiel an allgemeinere menschliche Einstellungen und Haltungen, an ausserschulische emotionale Erfahrungen mit dem Lerngegenstand oder auch an geschlechtsspezifische Präferenzen.

Die Bevorzugung eines Faches (oder später die Fächerwahl) kann durch relativ *schulferne* Ziele bestimmt sein, wobei bisherige Lernerfahrungen oder unmittelbar unterrichtsbezogene emotionale Reaktionen in den Hintergrund treten können. Erfolge in diesem Fach werden zwar auch dann mit positiven Emotionen zusammenhängen, aber das eigentliche Motiv hinter dem Fach liegt dennoch in der entfernten Zielvorgabe. Das

heisst, der grundsätzliche Wert eines Aufgabenkontextes (eines Schulfaches) ist jenseits der momentanen Reaktionen im Zusammenhang mit Unterricht und Aufgabenerfüllung angesiedelt.

Nach Wigfield und Eccles (1992) nimmt die Bedeutung der Wertung auch im Rahmen der Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (1977; 1997) eine zentrale Position ein. Das zeigt sich an den zu erwartenden Effekten eines Selbstwirksamkeitstrainings. Erfolge im Selbstwirksamkeitstraining dürften vor allem jene Kinder erleben, welche ein Fach hoch gewichten (Wertung), aber wenig Vertrauen in ihre diesbezüglichen Fähigkeiten besitzen, die gesteckten Ziele in diesem Fach zu erreichen. Bei Erfolg des Trainings würde bei diesen Kindern eine grössere Übereinstimmung zwischen Wertung und Fähigkeitsbild resultieren als bei Kindern, für die das Fach wenig Bedeutung besitzt. Das leuchtet ein: Wer einem Fach keine Bedeutung beimisst, legt auch wenig Wert auf eine grössere Wirksamkeit in diesem Fach. Für Wigfield und Eccles (1992) wird Motivation nicht einfach durch Erfolg oder Kompetenz, sondern durch Erfolg und Kompetenz in *wichtigen* Bereichen bestimmt.

Zu ergänzen bleibt, dass beim schulischen Lernen oft genug zirkuläre Prozesse in Gang kommen, die sich mit der Zeit auch auf die (ursprünglich schulferne) Gewichtung eines Faches auswirken können. Kaum eine Schülerin oder ein Schüler wird über Jahre hinweg resistent bleiben gegenüber negativen Lernerfahrungen. Eine mögliche Verarbeitung schlechter Erfahrungen besteht in der Dissonanzreduktion. Wenn die Lernerfahrungen nicht verbessert werden können, bleibt die Wertminderung des Faches als Ausweg: «Ich bin da zwar nicht erfolgreich, aber es bedeutet mir auch nichts (mehr).»

Beim Erlernen einer Fremdsprache spielen Wertungen gegenüber der eigenen und der «anderen» Sprache eine wichtige Rolle (Kuhs, 1989; Müller, 1993). Die Einstellungen und Meinungen einer Sprache, ihrer Kultur und ihren Repräsentanten gegenüber sind nicht nur Produkt des Unterrichts, sondern weit gehend ausserhalb der Schule und vorgängig geformte und gefestigte stereotype Muster von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen. Die Einstellungen und Wertungen, die mit einer zu erlernenden Sprache korrespondieren, sind nicht Randphänomene, die keine weitere Bedeutung für den Spracherwerb haben, sie gehören im Gegenteil zu den bestimmenden Elementen von Motivation und Lernen und sind letztlich direktes Merkmal des Bedürfnisses nach Verbundenheit mit einer bestimmten Sprachgemeinschaft.

Frühe Arbeiten auf dem Gebiet der Einstellungen und Werthaltungen im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb stammen von Gardner

und Lambert (1972). Wie die Autoren erwähnen, resultieren Lernergebnisse beim Zweitsprachenerwerb aus drei persönlichen Voraussetzungen der Lernenden: Einstellung, Intelligenz und Motivation – sowie aus zwei unterrichtsbezogenen Faktoren: die vorhandenen Lerngelegenheiten und die angemessene Darbietung des zu lernenden Inhalts. Diese wenigen Punkte können jederzeit durch weitere relevante Merkmale (etwa durch die individuelle Sprechangst oder die allgemeine soziale Ängstlichkeit auf der Seite der Lernenden oder durch weitere Kriterien auf der Seite des Unterrichts) erweitert werden, die Einstellungen und Werthaltungen im Zusammenhang mit dem Lerngegenstand werden aber stets zu den wichtigen Voraussetzungen des Lernens zu zählen sein. In ihren frühen Untersuchungen gingen Gardner und Lambert (1972) unter anderem der Frage nach, ob Französisch lernende amerikanische High-School-Schülerinnen und -Schüler den Menschen mit französischer Muttersprache gegenüber negative stereotype Vorstellungen hegen. Sie fanden eine ganze Reihe von negativ gefärbten Meinungen. «Typische Franzosen» wurden unter anderem als weniger ehrlich, weniger verlässlich, weniger freundlich, weniger selbstsicher, weniger beständig und eher weniger intelligent, dafür als humorvoller und unterhaltsamer eingeschätzt als US-Amerikaner. Der Zusammenhang derartiger Einstellungen mit motivationalen Aspekten des Erlernens einer Zweitsprache oder dem Lernerfolg konnte im Anschluss an Gardner und Lambert von verschiedenen Autoren weit gehend bestätigt (Hinweise dazu in Kuhs, 1989; Müller, 1993) und in einer nachträglich durchgeführten Meta-Analyse von 75 einzelnen Untersuchungen Gardners bekräftigt werden (Masgoret & Gardner, 2003).

Exkurs

Gardner unterscheidet, neben der Einstellung gegenüber der Lernsituation, die *integrative* von der *instrumentellen* Orientierung (Gardner, 1985; Masgoret & Gardner, 2003).

- Beim instrumentell motivierten Handeln dient ein Ziel vorwiegend als Mittel zum Zweck. Das Interesse am ursprünglichen Ziel (die Sprache erlernen) richtet sich auf die materielle oder soziale Nutzbarkeit (Noten, Beruf, Gewinn, Erfolg, soziale Anerkennung usw.).
- Die integrative Orientierung richtet sich in positiver Weise auf die Gemeinschaft der Zweitsprache. Eine Person mit integrativer Orientierung ist motiviert, die Sprache zu lernen, identifiziert sich mit den Werten und der Kultur und hat der Gemeinschaft gegenüber ein Bedürfnis nach Integration und sucht deren Anerkennung.

Aus den Annahmen über die Bedeutung von positiven und distanzierten Einstellungen gegenüber der *eigenen* und der *anderen* Sprache und Kultur leitet Kuhs (1989, S. 27) mögliche Einflüsse auf den Zweitspracherwerb ab:

Tab. 1.1 Einstellung zu Sprache und Kultur als Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb (in Anlehnung an die Aufstellung von Kuhs, 1989, S.27)

		Einstellung zur anderen Sprache und Kultur	
		positiv	distanziert
Einstellung zur eigenen Sprache und Kultur	positiv	Ausgeglichene der Einstellungen; gute Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb	Distanzierung von der «anderen» bei gleichzeitiger hoher Wertschätzung der eigenen Sprache und Kultur; schlechte Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb
	distanziert	Ausgeprägtes Interesse an der «anderen» bei gleichzeitiger Zurückstellung der eigenen Sprache und Kultur; möglicherweise gute Voraussetzung	Distanzierung von der eigenen und der anderen Sprache und Kultur; schlechte Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb (ergänzt von Verf.)

Die Klärung von stereotypen Vorstellungen und die Vermittlung einer positiven Werthaltung gegenüber der «anderen» Sprache und Kultur gehören gewiss zu den tragenden und interessanten Elementen des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Wir dürfen aber nicht vergessen, dass eine Sprache auf sehr unterschiedliche Weise mit einer bestimmten Kultur oder Bevölkerung verbunden sein kann. Diesbezüglich sind Differenzierungen unerlässlich. Wenn Migrantenkinder in der Schule die Landessprache ihres neuen Lebensraumes erlernen, wenn sich unsere Schulkinder eine zweite Landessprache aneignen müssen, wenn in Schulen in Graubünden in Romanisch unterrichtet wird, obwohl die Familien zu Hause weit gehend Deutsch sprechen, wenn Latein oder Griechisch gebüffelt wird, wenn bereits Fünfjährige Englischkurse besuchen, weil es den Eltern wichtig ist, dass sich ihr Kind möglichst früh mit der Weltsprache schlechthin vertraut macht, dann haben wir es mit jeweils völlig andersartigen Bindungen an eine Sprache und an die mit ihr zu identifizierenden Kulturen zu tun. Je mehr eine Sprache unbestrittene Weltsprache ohne lokale Einschränkungen ist, desto weniger stellt eine bestimmte Kultur oder Nation einen massgebenden Bezugs- und Identifikationsrahmen dar.

1.4 Motivationsarten

In diesem Abschnitt geht es um die Differenzierung grundlegender Motivationsarten. Der Abschnitt hat nicht zum Ziel, eine Übersicht über die unzähligen in der Literatur vorhandenen Begriffe und Konzepte zur Motivation zu vermitteln. Es geht vielmehr um die Beschreibung und Abgrenzung der Motivationsfaktoren, die in die konkrete Untersuchung eingeflossen sind.

Heckhausen bezeichnet mit *Motiv* den angestrebten *Zielzustand* innerhalb eines bestimmten Person-Umwelt-Bezuges. Das bedeutet, dass es so viele Motive gibt, wie äquivalente Inhaltskategorien in Person-Umwelt-Bezügen (Heckhausen, 1980, S. 24). Neben dem statischen Motiv, das man auch als Beweggrund oder *Antriebsursache* von Handlungen bezeichnen kann, steht der dynamische Begriff der Motivation. *Motivation* bezeichnet den *Prozess*, «der zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten auswählt, das Handeln steuert, auf die Erreichung motivspezifischer Zielzustände richtet und auf dem Weg dahin in Gang hält. Kurz: Motivation soll die Zielgerichtetheit des Handelns erklären» (Heckhausen, 1980, S. 25). Motivation ist (wie Motiv auch) lediglich ein Hilfskonstrukt. Die Beschreibung verschiedener Motivationsarten wiederum ist der Versuch, verschiedene Handlungsorganisationen zu Einheiten zu bündeln, um sie dadurch von anderen Organisationsvarianten zu unterscheiden.

Im Zusammenhang mit einem bestimmten Lerninhalt ist entscheidend, wie deckungsgleich die individuellen Motive mit dem eigentlichen Lerninhalt sind: Stark gegenstandsbezogene Motive ergeben eher eine *intrinsische* Motivation (eine Handlungsorganisation, die eng an den Lerngegenstand selber gekoppelt ist), inhaltsferne Motive korrespondieren eher mit einer *extrinsischen* Motivation (einer Handlungsorganisation, die den Lerngegenstand zum Beispiel für das eigentliche Hauptziel «Belohnung» instrumentalisiert).

1.4.1 Intrinsische Motivation

Die intrinsische Motivation lässt sich eng mit dem subjektiven Wertaspekt eines Lerngegenstandes in Verbindung bringen. Wem eine Sache viel Wert ist, wird seine Energie unabhängiger von externer Belohnung in das Lernen investieren. Wer hingegen einer Sache keine Bedeutung abgewinnen kann, wird eher nur mit Mühe und mit viel äusserem Druck hinter die Bücher gehen. Als intrinsisch motiviert wird im psychologischen und pädagogischen Verständnis ein Verhalten bezeichnet, welches

nicht auf äusseren Belohnungen beruht (extrinsisch), sondern «um seiner selbst willen» betrieben wird (intrinsisch). Die direkte Aktivität am Lerngegenstand gilt als belohnend genug.

Deci (1975) und Deci & Ryan (1985; 1993) verliehen dem eher vagen, oberflächlichen und unvollständigen Konzept der intrinsischen Motivation eine breitere theoretische Basis, indem sie verschiedene Ansätze zu einem umfassenden Modell der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* integrierten. Deci und Ryan haben die innerpsychischen Faktoren beschrieben, welche im Zusammenhang mit einem Verhalten als belohnend erfahren werden. Danach dient das intrinsisch motivierte Verhalten vor allem dem Erleben von *Kompetenz* und *Selbstbestimmung*. Intrinsisch motiviertes Verhalten konkretisiert sich in zweierlei Hinsicht:

- Der Wunsch nach Kompetenzerleben und Selbstbestimmung lässt eine Person nach geeigneten Stimuli suchen, wenn sie in einer Situation nicht anwesend sind. Die Person fühlt sich angetrieben oder eben «motiviert», etwas (autonom) in Angriff zu nehmen, das die erforderlichen Handlungsmöglichkeiten vermittelt. Ohne geeignete Stimuli bleiben Kompetenzerleben und Selbstbestimmung unerfüllte Bedürfnisse und die damit verbundene innere Spannung kann nicht abgebaut werden.
- Das nächste Kriterium wird für die Person in der *Art* der angepeilten Stimuli liegen. Die Inhalte, mit denen man sich befasst, sollen eine Herausforderung darstellen, die auch tatsächlich zu bewältigen ist. Das länger andauernde Scheitern würde jedes Kompetenzerleben vereiteln. Die Erfüllung der Bedürfnisse aufgrund geeigneter Stimuli hingegen wird als reizvoll, erfreulich und befriedigend erlebt.

Der erste Aspekt bezieht sich demnach auf die Motiviertheit oder den Verhaltensprozess, der zweite auf die Beschaffenheit oder die *Struktur* der anvisierten Stimuli. Zusammenfassend könnte die Definition nun so lauten:

Ein *intrinsisch* motiviertes Verhalten zielt auf optimale, *selbst bestimmte* Reize, die aus der subjektiven Sicht der Person eine *Herausforderung* darstellen, d. h., auf dem Hintergrund der eigenen Kompetenzüberzeugung nicht zu leicht und nicht zu schwierig sind, und im Dienste des angestrebten Kompetenzerlebens mit Erfolg bewältigt werden können.

Exkurs

In pädagogischen Kreisen erlangte der Ruf nach intrinsischer Motivation als Basis des schulischen Lernens ab Mitte der 70er-Jahre eine beachtliche, aber meist auf vereinfachenden Vorstellungen beruhende Verbreitung. Wie auf dieser Internetseite erfolgt die Gegenüberstellung der intrinsischen und der extrinsischen Motivation meist stark polarisierend: http://www.uni-kassel.de/fb1/bwp/gerdsm/Materialien/Bild_Pahl_Stock_Kommentar.htm

«Ein intrinsisch motivierter Schüler hat im Vergleich zu einem extrinsisch motivierten Schüler einen höheren Wissensaufbau (delta Ws), da er Spass am Lernen hat und Schule nicht als Pflicht ansieht. Er lernt schneller und effektiver und ist durch seinen Wissensvorsprung dem extrinsisch motivierten Schüler überlegen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass bei Schülern in der Schule intrinsische Motivation geweckt wird, sonst trägt ein überwiegend extrinsisch motivierter Schüler sein ganzes Leben ein Wissensdefizit mit sich, welches er nur noch schwer oder gar nicht aufholen kann. Die Schule sollte jeden Schüler intrinsisch motivieren damit ein einheitliches Wissensniveau bei den Schülern gewährleistet ist. Wenn der Schüler intrinsisch motiviert ist, so wird er sich immer weiter motivieren und sich immer schneller Wissen aneignen können.»

Erfolgt keine intrinsische Motivation, so trägt der überwiegend extrinsisch motivierte Schüler ein Wissensdefizit mit sich, dieses Defizit nimmt er mit an die Universität und später mit in den Beruf. Dabei ist ein extrinsisch motivierter Student einem intrinsisch motivierten Studenten vom Wissensaufbau her unterlegen, da er sein Studium als Pflicht, seinen Eltern zuliebe oder aus anderweitigen Gründen absolviert, aber nicht aus der eigenen Motivation heraus studiert. Die Folge der beibehaltenen extrinsischen Motiviertheit ist, dass das Wissensdefizit mit in den Beruf getragen wird und dieser auch als Pflicht angesehen wird. Das Modell verdeutlicht, dass es auf jeder Stufe wichtig ist, die intrinsische Motivation zu erhöhen, um sich noch schneller und effektiver Wissen anzueignen.»

Vieles spricht dafür, Lernvorgänge wenn immer möglich auf intrinsische Motivation aufzubauen, aber die Widersprüchlichkeiten der Schule – das Dilemma zwischen Anpassung und Selbstbestimmung, zwischen individueller Förderung und strikter Selektion – stehen diesem Anliegen häufig entgegen. Der notenfreie Sprachunterricht bietet hier eine optimale Voraussetzung für Selbstbestimmung und Kompetenzerleben auf der Seite der Lernenden.

1.4.2 Intrinsisch – extrinsisch: keine klare Abgrenzung

Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation, die sich auf die Sache selbst richtet und sich an ihr «entzündet», hat die extrinsische Motivation ihr Motiv vorwiegend ausserhalb der Sache. Der Lerngegenstand wird bis zu einem gewissen Grad instrumentalisiert, um andere Ziele wie gute Noten, persönliche und soziale Erfolge usw. zu erreichen. Die Begriffe extrinsisch und intrinsisch suggerieren damit eine dichotome und entgegengesetzte Kategorisierung von Motivationsarten (siehe Zitat im Kasten Seite 26), die Unterscheidung fällt aber in der Literatur weder einheitlich noch mit hoher Trennschärfe aus. Heckhausen nennt in seinem monumentalen Einführungswerk zur Motivation (Heckhausen, 1980, S. 608 ff.) die gängigsten Unterscheidungs- bzw. Definitionsperspektiven. Die wichtigsten sind:

- **Zweckfreiheit:** Intrinsisch wird im Gegensatz zu extrinsisch oft mit Zweckfreiheit gleichgesetzt. Nur Verhaltensweisen, die ohne äussere Ziele und Zwecke ablaufen, wie etwa das kindliche Spielen, werden mit intrinsischer Motivation in Verbindung gebracht. Heckhausen erwähnt hier auch das Konzept der Wirksamkeitsmotivation nach White (1959). Wirksamkeitserfahrungen sind eng mit dem Kompetenzerleben verknüpft, welches auch bei Deci (1975) einen Kern intrinsisch motivierten Verhaltens ausmacht.
- **Ungleichgewicht:** Eine breite Palette von Ansätzen zur intrinsischen Motivation bezieht sich auf homöostatische Vorgänge im Inneren des Organismus. Dabei dienen physiologische Gleichgewichtsprozesse zentralnervöser Art (optimale Aktivierung) oder das Bestreben nach einem kognitiven Gleichgewicht (im Gegensatz zu kognitiver Dissonanz oder Inkongruenz) als Erklärungshintergrund der homöostatischen Modelle. Auf der Basis eines erlebten Ungleichgewichtszustandes versucht das Individuum durch (intrinsisch motiviertes) Verhalten, das innere Gleichgewicht wieder herbeizuführen.
- **Selbstbestimmung:** Dieser Ansatz stellt das Erleben persönlicher Verursachung von Handlungen in den Mittelpunkt und ist damit eng mit der erwähnten Wirksamkeitsmotivation verwandt. Selbstbestimmung ist Kennzeichen der intrinsischen Motivation und Aussenbestimmung Kennzeichen extrinsischer Motivation. Unter dieser Perspektive kann die intrinsische Motivation geschwächt oder korrumpiert werden, wenn externe Belohnungen das angestrebte Erleben persönlicher Verursachung stören oder überlagern. Was jemand freiwillig und aus eigenem Interesse getan hätte, verliert im Licht einer äusseren Beloh-

nung seinen eigentlichen (inneren) Anreiz. Dieser Vorgang konnte empirisch nachgewiesen werden.

- *Handlungsbezogenheit*: Aus dieser Sicht geht es nicht um das Erleben des Selbst als Ursache von Handlungen, sondern um das Aufgehen in der Handlung, um ein ganzheitlich erfahrenes «freudvolles Aktivitätsgefühl» (Fluss- oder Flow-Erleben). Dieses Gefühl der Selbsterfahrung wird nur in Verbindung mit intrinsisch motiviertem Verhalten gesehen. Bei extrinsisch motiviertem Verhalten ist die handelnde Person nie so bei der Sache, dass sie «darin aufgeht».
- *Übereinstimmung von Handlung und Handlungsziel*: Nach Heckhausen kann eine Handlung als intrinsisch bezeichnet werden, wenn die Handlungen und das Handlungsziel «thematisch identisch» sind. Das bedeutet, alle unternommenen Anstrengungen in einem Handlungszusammenhang dienen einzig dazu, das direkt angestrebte Ziel (z. B. eine Aufgabenlösung) zu erreichen. Mit dem Erfüllen des Zieles sind keine weiteren Absichten oder zusätzlichen Ziele (etwa Wettbewerb gegen andere) verbunden. Extrinsisch motivierte Handlungen liegen vor, wenn die Thematik von Handlung und Ziel verschieden ist. Mit anderen Worten, mit dem Erreichen des Zieles (gelöste Aufgabe) ist ein weiteres und möglicherweise eigentliches Ziel verbunden (z. B. Klassenbeste sein).

Gerade am Beispiel des Fremdsprachenlernens wird ersichtlich, wie rasch die Grenze zu externen Zielen unter dem zuletzt angeführten Abgrenzungskriterium überschritten wird und wie schmal das Band intrinsischer Handlungen streng genommen ist. Beim Erlernen einer Fremdsprache würde eine «Gleichthematik» im Grunde nur dann vorliegen, wenn die Lernanstrengungen einzig dazu dienen, die neue Sprache zu beherrschen, um allenfalls zum eigenen Vergnügen Bücher in der Originalsprache lesen zu können. In der Regel dient aber eine Sprache der zwischenmenschlichen Kommunikation und zielt damit meist auf weiterführende, über die persönliche Sprachbeherrschung hinausgehende Ziele. Immerhin sind die Ziele Sprachbeherrschung und Kommunikation thematisch verwandt. Eine ungleiche Thematik von Handlung und Ziel liegt hingegen vor, wenn das Erlernen der Fremdsprache mit beruflichen Notwendigkeiten, besseren Verdienstmöglichkeiten oder bestimmten Karrierezielen begründet wird (instrumentelle Orientierung bei Gardner – siehe weiter oben).

Statt die intrinsische und extrinsische Motivation als entgegengesetzte Pole auf einem Kontinuum zu denken, ist es angemessener, von zwei nebeneinander bestehenden Dimensionen auszugehen, deren Inhalte

sich mehr oder weniger annähern oder unterscheiden können. Deci und Ryan (1993) unterscheiden tatsächlich vier Typen extrinsischer Regulation im Sinne einer zunehmenden Annäherung an intrinsisch motiviertes und als selbstbestimmt erlebtes Verhalten. Die grösste Distanz zur Selbstbestimmung liegt bei rein *externaler Regulation* vor (Suche nach Belohnungen oder Vermeidung von Bestrafung als Lernantrieb). Die zweite Stufe, die bereits eine gewisse persönliche Beteiligung einschliesst, wird als *introjizierte Regulation* bezeichnet (Lernen aus Gründen der Selbstachtung oder als Folge einer moralischen Verpflichtung). Die dritte Stufe umfasst die *identifizierten Regulationen* (Lernen, weil man eine Sache oder die damit verbundenen Ziele persönlich für wichtig hält). Die letzte Stufe der *integrierten Regulationen* beinhaltet ein Mass an Selbstbestimmung, das der intrinsischen Regulation sehr nahe kommt, aber dennoch nicht mit ihr identisch ist. Es handelt sich um Ziele, Normen und Verhaltensweisen aus dem sozialen Kontext, die im Sozialisationsprozess internalisiert wurden und nun als integrierte Bestandteile des Selbst funktionieren.

1.4.3 Verständigungsmotivation: Sprache als Weltsprache

Längst nicht jeder Zweitspracherwerb hat die Integration in eine lokale Gemeinschaft zum Ziel. Eine Weltsprache erfüllt ihre Funktion gerade durch die relative Entkoppelung von einem bestimmten geografischen oder politischen Hintergrund. Englisch, mit seiner globalen Präsenz und seiner Implementation in andere Sprachen, ist dafür ein einzigartiges Paradebeispiel. Edmondson und House (2003) argumentieren denn auch, dass die uneingeschränkte Bedeutung von Englisch als Lingua franca (ELF) die Formulierung von Zielen und Inhalten des Englisch-Fremdsprachenunterrichts (English-as-a-Foreign-Language, EFL) nachhaltig bestimmen müsste. Besonders die Behandlung von englischsprachiger Literatur und von kulturellen Inhalten (English Cultural Studies) müssten im Sinne der Lingua franca radikal umgestaltet werden. Das *interkulturelle* (oder besser: das überkulturelle) Bewusstsein in der Verwendung der Sprache sollte zur Richtschnur des Unterrichts werden. Englisch wird damit nicht (mehr) unter kulturspezifischen Aspekten gesehen, sondern primär als Weltsprachmittel des internationalen Austausches. Dazu gehören auch die Bereiche Wirtschaft, Handel, Kultur, Wissenschaft, Informations- und Kommunikationstechnologie usw. An diesem Horizont orientiert sich auch die Schülerschaft: Die Motivation richtet sich auf die globale Kommunikation mithilfe der internationalen Verständigungssprache.

Exkurs

Aus der Interpretation von Dialogausschnitten folgern Edmondson und House (2003, S. 327), dass sich in der Konversation in der Fremdsprache spezielle ELF-Normen des Sprechaktes erkennen lassen, wobei eine Art «community of ELF speakers» entsteht. Die kommunizierenden Personen erlangen eine Konsensebene, die auftauchende Unklarheiten überdeckt und das Fehlen gemeinsamer Kultur kompensiert. Ein Vorgang, der die «Übereinkunft der Verständigung» genannt werden könnte. Diese bildet sich ohne zwangsläufige Identifikation mit Englisch als «kulturelles Symbol» (ebd.). ELF stellt in diesem Sinne weder eine kulturelle Identität her noch baut es auf einer solchen auf. Die kulturelle Identität beschränkt sich gewissermassen auf die ELF-Kommunikation selber. Die «Übereinkunft der Verständigung» dient auch dazu, bestehende Mängel der Sprachbeherrschung zu überdecken. Diese zeigen sich unter anderem als ungenügende wechselseitige Bezugnahme und beschränkte Gesprächswechsel, als mangelhaftes diskursives Gewicht des Dialogs (Mangel an Austausch) und als geringe gegenseitige Orientierung und minimale mimische Reaktion.

Für Edmondson und House (2003) stehen demnach die Motive des Spracherwerbs in enger Beziehung zur Funktion der englischen Sprache als Lingua franca. Die Relevanz des Englischen für das gegenwärtige und spätere Leben ausserhalb des Klassenzimmers gerät zum hauptsächlichsten persönlichen Orientierungsrahmen. Damit liegt die Verständigungsmotivation der intrinsischen Motivation wesentlich näher als der extrinsischen.

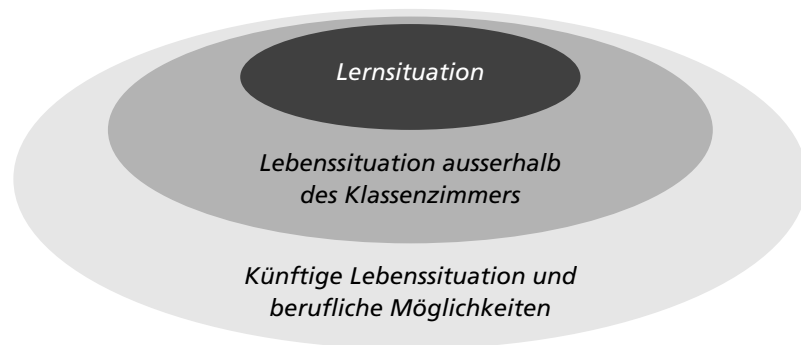


Abb. 1.2 Die Erweiterung der Lernorientierung unter der Perspektive Englisch als «Lingua franca» (nach Edmondson & House, 2003)

Die Verständigungsmotivation bezieht sich auf eine ausgesprochen breite Palette von Anwendungsbereichen ausserhalb des schulischen Rahmens, die individuell stark variieren kann. Es ist zudem zu erwarten, dass sich die Einstellungen und Motive im Verlauf der schulischen Lernbiografie erheblich wandeln. Dabei spielen Erfahrungs-, Entwicklungs- und Gewöhnungseffekte sowie der zunehmend auf Grammatik und Formalismen ausgerichtete Sprachunterricht eine Rolle. Die anfängliche Begeisterung für eine neue Sprache schwindet mit der Zeit beinahe zwangsläufig. In dieser Hinsicht kommt der englischen Sprache ein Sonderstatus zu. Edmondson und House (2003) vertreten die Auffassung, die ELF-orientierten Ziele seien die wichtigsten langzeitlichen Einflussfaktoren bezüglich Einstellungen und Motivation. Das heisst, die ELF-Orientierung wirkt als eigentlicher *Langzeitmotivator*.

Die Bedeutung der englischen Sprache als Lingua franca führt zur Frage, ob Kinder im Grundschulalter diesen Aspekt bereits als ein ausschlaggebendes Motiv berücksichtigen. Einerseits wird sich die Lernorientierung in jüngeren Altersgruppen noch stark auf die unmittelbare Lernsituation konzentrieren. Andererseits ist offensichtlich, dass Kinder ihre Orientierungen im Zusammenhang mit Englisch immer (und mit beginnender Voradoleszenz rasch zunehmend) auf Bereiche ausserhalb des Unterrichts ausrichten und sie auch von dort beziehen. Die Bedeutung der englischen Sprache als Weltsprache wird ihnen nicht erst durch die Tatsache des Unterrichts bewusst. Im Gegenteil, sie bringen dieses Bewusstsein aus ihrem Umfeld mit.

1.4.4 Misserfolgsorientierung – eine Motivation?

Die bisher genannten Motivationsarten – die intrinsische und extrinsische Motivation sowie die Verständigungsmotivation – weisen alle in eine positive Zielrichtung in Verbindung mit dem Lerngegenstand. Die jeweils angestrebten Ziele können zwar mehr oder weniger vom direkten Lerninhalt gelöst sein, wie bei stark extrinsischer Motivation, aber auch diese steht dem Erlernen der Sprache nicht entgegen. Mit der Misserfolgsorientierung verhält es sich anders. Sie ist nicht auf das Erfolgsziel «Lernen» hin orientiert, sondern fixiert ängstlich das mögliche Versagen und sucht nach der besten Gelegenheit, der Situation zu entkommen. Ihr Motiv steht dem offenen Zugang zum Lerngegenstand entgegen. Wo dennoch Lernen stattfindet, steht es unter dem Vorzeichen der furchtsamen Misserfolgsvermeidung. Im gedanklichen Zentrum von misserfolgsorientierten Lernenden finden wir nicht die konzentrierte Beschäftigung mit der Aufgabe, sondern diese vier Elemente: die Furcht

vor Misserfolg, die negative Selbsteinschätzung, die Konzentration der Handlungsorganisation auf Vermeidungsstrategien und die Erfahrung der eigenen Unlust. Wir haben es dabei in der Tat mit motivationalen Kräften zu tun, allerdings mit negativen.

Die Berücksichtigung der Misserfolgsmotivation geht auf die Theorie der Leistungsmotivation von Atkinson (1964) zurück. Atkinson betrachtete die Leistungsmotivation als Ergebnis zweier entgegengesetzter Tendenzen: die *Hoffnung auf Erfolg* und die *Furcht vor Misserfolg*.

Jede der beiden Komponenten ist für sich genommen das Produkt von drei Grössen. Die Tendenz des Erfolgsstrebens TE (Erfolgshoffnung) entsteht aus a) dem Erfolgs- oder Leistungsmotiv (ME), b) der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit in einer gegebenen Leistungssituation (WE) und c) dem Anreizwert des Erfolges (AE). Das ergibt: $TE = ME \times WE \times AE$. Die Tendenz der Misserfolgsvermeidung (TM) bzw. die Orientierung am Misserfolg besteht aus entsprechenden Elementen: a) dem Misserfolgs-(vermeidungs)motiv (MM), b) der subjektiven Misserfolgswahrscheinlichkeit (WM) und c) dem negativen Anreizwert des Misserfolges (AM). Das wiederum ergibt: $TM = MM \times WM \times AM$. Die aus allen Elementen entstehende Gesamttendenz lautet dann schliesslich: Gesamttendenz TG = $(ME \times WE \times AE) + (MM \times WM \times AM)$.

Mit zunehmender Misserfolgsmotivation (Vermeidungsstrategie) wird die positive Auseinandersetzung mit der Leistungssituation mehr und mehr erschwert. Wichtig ist an diesem theoretischen Modell in erster Linie, dass die im Hinblick auf einen bestimmten Lerninhalt resultierende Motivation als Ergebnis der entgegengesetzten Tendenzen *Hoffnung auf Erfolg* und *Furcht vor Misserfolg* aufgefasst wird.

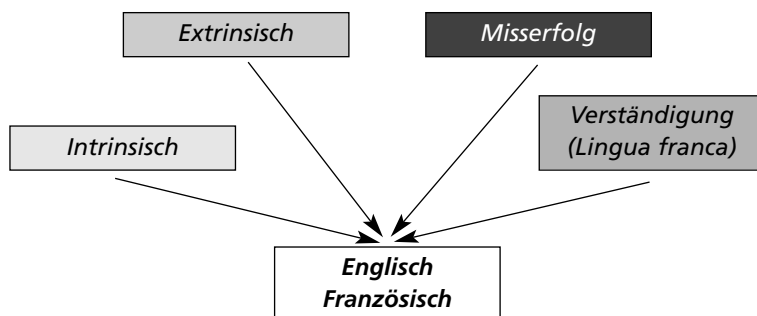


Abb. 1.3 Vier zentrale Motivationsarten beim Fremdsprachenlernen

Exkurs: Wie kann man Misserfolgsmotivation messen?

Für den deutschen Sprachraum hat Schmalt 1976 ein standardisiertes Instrument zur Messung der Hoffnung auf Erfolg (HE) und der Furcht vor Misserfolg (FM) bei 9- bis 12-jährigen Kindern, das LM-Gitter, entwickelt. Es besteht aus 18 Aussagen, die jeweils in gleicher Form verschiedenen Bildern mit aufgaben- und leistungsbezogenen Situationen zugeordnet werden. Durch die Benennung der (subjektiv) zutreffenden Aussagen (z. B. für HE: «Er glaubt, dass er das schaffen wird», für FM: «Er hat Angst, dass er dabei etwas falsch machen könnte») können die Werte für HE und FM und die Differenz, die «Nettohoffnung» NH, ermittelt werden ($NH = HE - FM$).

Im neueren Instrument SELMO (Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation) von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser (2002) repräsentiert die Subskala «Vermeidungs-Leistungsziele» ziemlich genau das, was hier als Misserfolgsmotivation bezeichnet wird. Die zugehörigen Items lauten z. B.: «In der Schule geht es mir darum, dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe», «In der Schule geht es mir darum, keine falschen Antworten auf Fragen der Lehrer zu geben», oder «... dass andere Schüler nicht denken, ich sei dumm».

Die vier beschriebenen Motivationsarten, die extrinsische und die intrinsische Motivation, die Verständigungsmotivation und die Misserfolgsmotivation bilden den Kern der vorliegenden Untersuchung zur Motivation im Fremdsprachenlernen (zusammenfassende inhaltliche Umschreibung siehe Tab. 2.3 im Methodenteil, S. 49). Die Motivationsarten werden im Hinblick auf Englisch und Französisch getrennt erhoben. Die Art und Weise der Erfassung wird im Methodenteil beschrieben (Skalen siehe Tab. 2.4 und 2.5, S. 50 f.).

1.5 Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Das hauptsächliche Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist der Einbezug der Perspektive der Lernenden. Motivation wird dabei nicht als ein Randphänomen des Lernprozesses betrachtet, sondern als grundlegendes Element der Handlungsorganisation im Hinblick auf Lernziele. Der Einblick in die motivationale Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler erlaubt sowohl Hinweise auf die vorhandenen Interessen und

somit auf die Formulierung von Lernzielen mit subjektivem Bedeutungsgehalt als auch Folgerungen für die entsprechende Gestaltung eines Sinnstiftenden Unterrichts.

1.5.1 Berücksichtigung der Verständigungsmotivation

Nicht alle motivationalen Voraussetzungen stehen im gleichen Umfang mit dem Lernerfolg oder der Kompetenzüberzeugung in Beziehung. Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1985; 1993) steht die intrinsische Motivation dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung (Autonomie) und der Kompetenzüberzeugung am nächsten. Empirische Untersuchungen bestätigen diese Zusammenhänge (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2003), verwenden aber leider im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie keine Messung der Verständigungsmotivation. Verständigung dürfte aber gerade bei Schülerinnen und Schülern an der Schwelle zum Jugendalter, wie die hier untersuchten Fünft- und Sechstklässler/-innen, eine wichtige Kraft des Fremdsprachenlernens ausmachen. Dabei geht es einerseits um den kommunikativen Austausch, andererseits aber auch um so nahe liegende Dinge wie das Verstehen der Musiktexte der Lieblingshits. Das trifft natürlich in erster Linie auf Englisch zu.

Die Frage ist in diesem Zusammenhang, ob der schulische Fremdsprachenunterricht die Verständigungsmotivation erhalten und nutzen kann. Wenn der Unterricht das kommunikative Bedürfnis der Lernenden nicht genügend berücksichtigt, steht für Klis (1978) die grundlegende motivationale Basis des Fremdsprachenlernens auf dem Spiel: «Die Nichtbefriedigung dieses Bestrebens des Schülers zur Realisierung der kommunikativen Funktion der Sprache durch die fremdsprachlichen Strukturen hat eine Verringerung oder sogar den Schwund der Motivation zur Folge, was seine Widerspiegelung in den unzureichenden Leistungsfortschritten findet» (Klis, 1978, S. 372). Gemäss den Ergebnissen ihrer drei Jahre umfassenden Studie ab dem fünften Schuljahr geben mit zunehmenden Schuljahren immer weniger Schülerinnen und Schülern an, eine Fremdsprache zu lernen, um sie als Mittel der Verständigung zu gebrauchen. Der Verlust an spezifischer Motivation ist nach Ansicht der Autorin denn auch verantwortlich für den fehlenden Fortschritt im funktionellen Sprachgebrauch.

Der Motivationsrückgang ereignet sich auf dem Hintergrund veränderter Unterrichtsstrukturen. Der Fremdsprachenunterricht im Grundschulbereich unterscheidet sich in der Regel methodisch und didaktisch wesentlich vom späteren Unterricht in den weiterführenden Klassen der

Oberstufe. Die wichtigsten von Börner (2000) genannten Charakteristiken für die beiden Unterrichtsstufen erlauben die folgende Gegenüberstellung:

Tab. 1.2 Merkmale des Fremdsprachenunterrichts in Abhängigkeit von der Stufe

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule	Fremdsprachenunterricht in weiterführenden Schulen
Stärker intuitiv und ganzheitliches Lernen mit Orientierung an der Grundschulpädagogik	kognitiv strukturiertes Lernen von Teilelementen, wenig Verbindung zu kreativ-intuitiven Zugängen
Sprache als Kommunikationsmittel, Schreiben und auch Lesen sind nicht vorrangig	Verlagerung auf schriftlichen und grammatikalisch ausgerichteten Unterricht
Lernsituationen sind häufig «natürlich», bedürfnisorientiert und alltagsnah	Orientierung an den Vorgaben des Lehrbuchs, nicht an aktuellen Lernbedürfnissen
ohne Benotung und Zensuren	bewertetes Schulfach wie andere

Die zunehmende Kanalisierung des Unterrichts auf «künstliche» Teilziele, grammatikalisches Wissen und Leistungsmessung verläuft parallel zum Abbau der sprachnahen Verständigungsmotivation. Aber betrifft der Rückgang alle Fremdsprachen in gleichem Mass? Und wann setzt er ein?

1.5.2 Schülerinnen und Schüler der Grundschule

Ein früher Beginn des Fremdsprachenlernens bedeutet noch nicht unbedingt eine konsequentere Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden. Trotz der weitherum geführten Diskussionen um den Frühbeginn des Fremdsprachenlernens ist die Forschung nach de Leeuw (1995) kaum auf die Lernstrategien und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule eingetreten. An vier Schulen in Hessen, an denen seit 4 bzw. 15 Jahren Englisch unterrichtet wurde, führte der Autor 65 Einzelinterviews mit Kindern, die im dritten Schuljahr Englisch-Anfangsunterricht hatten. Obwohl nur eine rein deskriptive Zusammenstellung der Befragungsergebnisse vorliegt, vermitteln die Antworten der Grundschul Kinder einige interessante Einblicke in das Verständnis des Fremdsprachenlernens auf dieser Stufe. Einige der Ergebnisse seien an dieser Stelle erwähnt.

Die von den Kindern genannten Gründe, warum es Spass macht, Englisch zu lernen, wurden drei Kategorien zugeordnet:

1. Die Kinder mögen Spiele und Lieder in englischer Sprache.
2. Die Sprache hören und neue Wörter sprechen.
3. Die Sprache als Zugang zu anderen.

Die zweite Kategorie ist genuiner Bestandteil der intrinsischen Motivation. Die Beschäftigung mit der Sprache an sich wird zum positiven, faszinierenden Erlebnis, was in dieser Aussage einer Schülerin besonders zum Ausdruck kommt: «Beim Englischlernen ist eigentlich das Sprechen das Beste. Sprechen macht mir echt Spass, das Englischsprechen» (de Leeuw, 1995, S. 355). Die dritte Kategorie erinnert an die Bedeutung der kommunikativen Funktion der Sprache als *die* motivationale Basis des Fremdsprachenlernens. Bemerkenswert ist nicht nur, wie früh sich Englisch im Bewusstsein als weltweit einsetzbare Verständigungssprache etabliert, sondern auch die ebenso frühe Bedeutung dieser Funktion als Motivationsfaktor. Drei einzelne Aussagen illustrieren diesen Aspekt:

«*Es ist eigentlich eine Sprache, wo man sich überall verständigen kann.*»
 «*Man lernt Englisch, und wenn man irgendwo in fremden Ländern ist, weil Englisch wird ja überall gelernt, dann kann man sich damit verständigen.*»
 «*Weil man da, da lernt man halt die Weltsprache und so.*»
 (de Leeuw, 1995, S. 354 f.)

Situationen, in denen sie Angst hätten, Englisch zu sprechen, nannten 29 Kinder. Dazu gehören Befürchtungen vom Versagen in Sprechsituationen wie etwas Falsches zu sagen, etwas nicht zu verstehen oder ausgelacht zu werden. Die grosse Mehrheit der Kinder beschäftigt sich zusätzlich mit der Sprache. Von den 65 Befragten gaben 59 an, Englisch auch ausserhalb der Schule, mit Eltern oder älteren Geschwistern, zu üben. Weiter erklärten 49 Kinder, ihre Eltern hätten eine positive Einstellung zum Englischunterricht in der Grundschule. Die Eltern von 3 Kindern hatten offenbar kein Verständnis für den frühen Fremdsprachenunterricht und 13 Eltern hatten gegenüber den Kindern noch keine Meinung geäussert.

Der Autor folgert aus diesen und weiteren Ergebnissen, dass bereits Grundschulkinder in der Lage sind, über ihr eigenes Fremdsprachenlernen zu reflektieren (de Leeuw, 1995, S. 363). Das trifft sicher zu. Kinder

entdecken sehr früh ihre persönlichen Lernpräferenzen und bevorzugten Ziele, und sie erkennen ihre Motiviertheit und ihre Befindlichkeit beim Lernen. Sie wissen bald, ob ihnen Schule Spass macht oder nicht. Aber bevor Lernprozesse und Lernstrategien im Unterricht bewusst gemacht werden können und das Bewusstsein dann auch genutzt werden kann, bleibt ein recht weiter Weg zu gehen, der den Willen, das Verständnis und die Mittel für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung voraussetzt.

1.5.3 Anknüpfung an das Schulprojekt 21

Schulversuche werden dafür ins Leben gerufen, neue Unterrichtsformen oder Unterrichtsinhalte zu erproben. Das Schulprojekt 21 hat dies für schweizerische Verhältnisse in bisher ungeahnter und überraschender Weise getan. Das Projekt, das ganz im Zeichen des «Aufbruchs ins 21. Jahrhundert» stand, hatte drei zukunftsweisende Neuerungen zum Ziel: Englisch, Computernutzung und klassenübergreifendes Lernen sollten den Unterricht ab dem ersten Schuljahr prägen. Der Versuch startete im August 1999 und endete offiziell im Jahre 2003.⁶ Im Zusammenhang mit den Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler fanden drei Erhebungen in 15 Projekt- und 15 Kontrollklassen⁷ statt:



Abb. 1.4 Verlauf Schulprojekt 21 (August 99 bis Juni 02)

⁶ Die Ablehnung des neuen Volksschulgesetzes in der Volksabstimmung vom 24. November 2002 vereitelte die Weiterführung und definitive Einführung der Neuerungen.

⁷ Die Kontrollklassen stammten aus Schulhäusern des Kantons, die nicht am Projekt beteiligt waren. Eine Parallelisierung auf der Grundlage mehrerer Merkmale gewährleistete die Vergleichbarkeit mit den Kontrollklassen.

Es kann an dieser Stelle nicht um die Darstellung der Projektanlage oder eine nochmalige Präsentation von Ergebnissen gehen. Die entsprechenden Berichte sind frei zugänglich (vgl. Büeler, Stebler, Stöckli & Stotz, 2000a; 2000b; 2001; Stöckli, 2002).⁸ Bei den Klassen der aktuellen Erhebung handelt es sich jedoch mit einer Ausnahme um ehemalige Projektklassen. Auf diesem Hintergrund und weil Englisch als Teil der Evaluation auch aus der Perspektive der Schülerschaft beleuchtet wurde, seien nur diese wenigen Bemerkungen zum damaligen Projektbereich angefügt: Von den drei Projektelementen hatte Englisch bei allen Beteiligten das positivste Echo. Die Arbeit mit der immersiven Methode, die im Verlaufe des Projekts zu CLIL (Content and Language Integrated Learning) mutierte, gestaltete sich für die Lehrerinnen und Lehrer zwar enorm aufwändig und war mit grossem zusätzlichem Ausbildungs- und Vorbereitungsaufwand verbunden, aber die positiven Erfahrungen überwogen bei der grossen Mehrheit. Englisch geriet auch für die Kinder zum «Aufsteller» (vgl. dazu die oben genannten Berichte).

Die Begeisterung schlug sich in Zahlen nieder. Englisch lag bei den Schülerinnen und Schülern als bevorzugte Zielsprache an der Spitze. Die Aussage «Ich möchte später einmal ganz gut Englisch können» vs. «Ich möchte lieber eine andere Sprache gut können» ergab im ersten Jahr einen überwältigenden Vorsprung für Englisch. Von den Schulneulingen in den 15 Projektklassen äusserten 78.6 % den Wunsch, später einmal gut Englisch zu können (Antwortkategorien *stimmt etwas* und *stimmt genau*). Für eine andere (nicht näher bestimmte) Sprache entschieden sich damals 21.4 % der Projektkinder. In den Kontrollklassen, wo kein Unterricht in Englisch angeboten wurde, entstand eine etwas ausgeglichene Bilanz. Mit 55.7 % gegenüber 44.3 % sprach sich aber immer noch eine Mehrheit für die Beherrschung von Englisch aus.

Die erneute Erhebung wird nun zeigen, welche Stellung die englische Sprache bei den ehemals begeisterten Schülerinnen und Schülern des Schulprojekts 21 in der Zwischenzeit im Vergleich zu Französisch einnimmt.

⁸ Hinweise zur Evaluation und sämtliche Evaluationsberichte als PDF unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/evaluation.htm>

1.6 Ausblick auf die Untersuchung

Das Schulprojekt 21 (SP21) ging wie erwähnt im Jahre 2003 zu Ende. Die Evaluation der dreijährigen Versuchsphase begann mit dem Projektstart im August 1999 in der Unterstufe und begleitete die Unterstufenklassen während zwei (Gesamtevaluation) bzw. drei Jahren (Teilbereich Selbst- und Sozialkompetenzen) bis im Juni 2002. Die Mittelstufe entging wegen des gestaffelten Projekteinstiegs einer systematischen Evaluation. Der Wunsch, diese Lücke wenigstens nachträglich noch zu schliessen, gab den Anstoss zur Untersuchung von fünften und sechsten Klassen, in denen, neben dem obligatorischen Französisch, von den Lehrkräften freiwillig auch Englischunterricht erteilt wird.⁹ Weil der direkte Bezug zum abgeschlossenen Schulprojekt 21 in der Zwischenzeit infolge der Freiwilligkeit und des zeitlichen Abstands nicht mehr überzeugend herzustellen wäre, fokussiert die vorliegende Studie in erster Linie die Motivation im Fremdsprachenlernen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler.¹⁰

Die hauptsächlichsten *gegenstandsbezogenen* Forschungsinteressen können wie folgt umschrieben werden (Hinweis auf das entsprechende zusammenfassende Kapitel in Klammern):

- *Die Konstruktion einer Motivationsskala*: Die Konstruktion einer mehrfaktoriellen Motivationsskala für Französisch und Englisch auf der Basis der einleitend dargestellten theoretischen Überlegungen stellt ein Hauptziel der Untersuchung dar. Die Skala soll Auskunft geben über die Ausprägungen der intrinsischen und extrinsischen Motivation, die Verständigungsmotivation sowie die Misserfolgsorientierung der untersuchten Schülerschaft (4.1.1).
- *Englisch als Lingua franca*: Verschiedenes deutet darauf hin, dass die Verständigungsmotivation beim Fremdsprachenlernen sehr früh eine wichtige Rolle spielt. In Anbetracht der aufgezeigten Präferenzen ist zu erwarten, dass Französisch in dieser Hinsicht von Englisch übertroffen wird (4.1.2).

⁹ Freiwillige Überbrückung bis zur definitiven Einführung, die am 24. März 2004 vom Zürcher Bildungsrat beschlossen wurde.

¹⁰ Um Vergleiche und die Möglichkeit der eventuellen Längsschnittanalyse einer Teilgruppe von Schülerinnen und Schülern des ehemaligen SP21 nicht zu verbauen, wurde beabsichtigt, die früheren Instrumente aus der dreijährigen Evaluation des Schulprojekts 21 möglichst identisch zu übernehmen. Ob in der Stichprobe eine entsprechende Teilgruppe von statistisch brauchbarer Grösse enthalten ist, stand infolge der meist üblichen Umverteilung der Klassen nach dem dritten Schuljahr erst nach der Erfassung der Klassenlisten fest.

- *Muttersprache*: Es bleibt zu prüfen, inwiefern die motivationalen Zugänge zu Deutsch und Französisch und die Selbstkonzeptbereiche von der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler abhängen (4.1.3).
- *Klassenstufe und Motivation*: Zum Zeitpunkt der Erhebung im November/Dezember 2003 werden die Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen im Unterschied zu den älteren Befragten erst wenig Erfahrungen im Französischunterricht gesammelt haben. Vermutlich fallen deshalb ihre Motivationen in Französisch noch günstiger aus als in der sechsten Klassenstufe (4.1.4).
- *Motivation und Leistungsurteile*: Die von den Lehrkräften beurteilte sprachliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wird unterschiedlich mit den Motivationsarten korrespondieren. Vermutlich wird dabei die *Sichtbarkeit* der Motivation im Unterricht eine Rolle spielen. Das könnte etwa Interesse sein (intrinsische Motivation) oder fehlende Beteiligung als Folge hoher Misserfolgsmotivation (4.1.5).
- *Geschlecht, Sozialverhalten und Leistungsurteile*. Die geschlechtsspezifische Analyse von Schulleistungen geschieht meist ausschliesslich anhand des Geschlechts der Lernenden. Schülerinnen und Schüler treffen aber in ihren Klassen auf Lehrer oder Lehrerinnen. Das bedeutet, zwischen Lehrenden und Lernenden liegen gleich- oder andersgeschlechtliche Konstellationen vor. Das Geschlecht könnte folglich in dieser doppelten Weise mit Leistungsurteilen zusammenhängen. Ein weiteres auffälliges Merkmal von Schülerinnen und Schülern ist das Sozialverhalten. Gehemmte, aggressive und sozial kompetente Kinder bringen sich auf ganz unterschiedliche Weise in den Unterricht ein. Die Analyse der Leistungsurteile auf dem Hintergrund des Geschlechts der Kinder, des Geschlechts der Lehrpersonen und dem Sozialverhalten soll die bestehenden Beziehungen aufdecken (4.1.6).
- *Grundsätzliche Haltungen und Motivation*. Eine weitere Prüfung gilt der Frage, ob und wie grundsätzliche Haltungen gegenüber dem Lernen (z. B. die Fremdsprache als reines Pflichtfach) oder die Einstellung gegenüber den USA und Frankreich mit der Motivation korrespondieren (4.1.7).
- *Sprachenpräferenz und Motivation*. Nicht alle Schülerinnen und Schüler werden die beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch gleich gewichten. Die Auswertungen sollen zeigen, welcher Anteil der Schülerschaft Unterricht in beiden oder nur in der einen oder anderen Sprache bevorzugen würde und ob sich diese Präferenzen in den Ausprägungen der Motivationen spiegeln (4.1.8).

- *Längsschnitt*: Englisch ab der erste Klasse. Die Verbindung der aktuellen Untersuchung mit dem früheren Schulprojekt 21 bietet die einmalige Gelegenheit, einen Teil der jetzigen Fünftklässlerinnen und Fünftklässler bis in die erste Klasse zurückzuverfolgen. Der Verlauf von Selbstkonzept und Leistungsbeurteilung interessiert dabei ebenso, wie die frühen Spuren der gegenwärtigen Motivation (4.1.9).

Im Zusammenhang mit dem theoretischen Rahmen stehen die folgenden Annahmen im Vordergrund:

- *Selbstbestimmung und Kompetenzüberzeugung*: Die Annahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation lassen eine stärkere allgemeine Beziehung zwischen der intrinsischen Motivation und der Kompetenzüberzeugung (Englisch- und Französisch-Selbstkonzept) erwarten als mit der extrinsischen Motivation.¹¹ Das bedeutet zum Beispiel, dass externe Motive des Handelns (bzw. die Instrumentalisierung des Lerngegenstandes) wenig geeignet ist, die Kompetenzüberzeugung zu beeinflussen. Hingegen wird die Kompetenzüberzeugung negativ zur Misserfolgsorientierung verlaufen. Das heisst unter anderem, eine hohe Misserfolgsorientierung gedeiht am besten auf dem Boden einer angeschlagenen Kompetenzüberzeugung (4.2.1).
- *Die Rolle der Verständigungsmotivation*: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation konzentriert ihre Annahmen auf die intrinsische Motivation und die Grundbedürfnisse Kompetenz und Autonomie. Das Bedürfnis nach Verbundenheit erfährt kaum eine explizite Berücksichtigung. Die Verständigungsmotivation wird in dieser Untersuchung auf dem Hintergrund des Bedürfnisses nach Verbundenheit als eine positive Grundmotivation des Fremdsprachenlernens betrachtet (4.2.2).
- *Positive und negative Motivationsrichtung*: Zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation wird kein gegensätzlicher Verlauf erwartet. Zusammen mit der Verständigungsmotivation gehören die beiden Dimensionen vielmehr zu den positiven Motivationen, die vermutlich relativ hoch korrelieren und auf das inhaltliche Lernen ausgerichtet sind. Im Gegensatz dazu zielt die Misserfolgsmotivation in eine negative Richtung, indem sie das inhaltliche Lernen behindert (4.2.3).

¹¹ Noels et al. (2003) fanden ein entsprechendes Ergebnis bei Studierenden.

Im Hinblick auf den Unterricht und auf die Gestaltung der Lehrmittel sollen abschliessend aus den theoretischen Grundlagen und aus den Untersuchungsergebnissen *praktische Folgerungen* gezogen werden (4.3).

2 Methode

2.1 Auswahl

Im Herbst 2003 erfolgte eine schriftliche Vorbefragung aller Lehrerinnen und Lehrer, die in einer Mittelstufenklasse des Kantons Zürich Englisch unterrichten. Diese Befragung lieferte Angaben zu 36 Schulklassen mit Englisch als Bestandteil des Unterrichts (Klassengrösse, Umfang, Art und Inhalte des Unterrichts in Englisch usw.). Die Angaben bildeten die Grundlage für die Auswahl der Klassen für die Befragung der Schülerinnen und Schüler. Im Zusammenhang mit der zentralen Frage nach der *Motivation* im Fremdsprachenunterricht war die Gleichzeitigkeit von Französisch und Englisch ein erstrangiges Kriterium. Weil dies erst ab dem fünften Schuljahr der Fall ist, schieden alle 4. Klassen aus ($n = 11$). Um die Heterogenität der Stichprobe nicht zusätzlich zu vergrössern, sollten in erster Linie Einzelklassen berücksichtigt werden, was zum Aus-

Tab. 2.1 Gemeinden und Klassen in der Stichprobe

Gemeinde	5. Kl.	5./6. Kl.	6. Kl.
Adliswil	1		1
Affoltern am Albis	–		2
Au ZH	2		1
Dietikon	1		–
Flurlingen	1		1
Madetswil		1	
Russikon	2		–
Schlieren	1		–
Thalwil	1		1
Winterthur	1		1
Zürich	1		1
Total	11	1	8

schluss von vier mehrstufigen Abteilungen führte. Eine fünfte/sechste Klasse verblieb in der Auswahl, weil insgesamt zwanzig Klassen angestrebt waren und bei einer Einzelklasse keine Zustimmung der Lehrperson vorlag. Nachdem alle ausgewählten zwanzig Lehrpersonen ihr Einverständnis für die Befragung ihrer Klasse erteilt hatten, stand die endgültige Auswahl fest. Es waren dies 11 fünfte Klassen, 8 sechste Klassen und 1 fünfte/sechste Klasse (siehe Tab. 2.1). Erfasst wurden insgesamt 381 Kinder (215 oder 56.4 % in fünften Klassen und 166 oder 43.6 % in sechsten Klassen), 190 Mädchen (49.9 %) und 191 Knaben (50.1 %). Verschiedene Ausfälle (Krankheit, Sprachprobleme, fehlende Datenwerte) können jedoch bei den Auswertungen abweichende Bestände zur Folge haben. Die untersuchten Klassen stammen aus folgenden Gemeinden: Die meisten der erfassten Schülerinnen und Schüler, nämlich 304 oder 79.8 %, besuchten bereits in der Unterstufe eine Klasse des ehemaligen Schulprojekts 21 (SP21), welches sich aus den Elementen *Computer im Unterricht*, *Englisch* und *altersdurchmischtes Lernen* zusammensetzte.¹² Weitere 22 Kinder (5.8 %) stiessen in der Mittelstufe zu einer SP21-Klasse. Insgesamt 49 Kinder (12.9 %) besuchten nie eine der früheren SP21-Klassen (später Zugezogene). Von den 49 gehören 25 einer einzelnen Klasse an, die nie am SP21 beteiligt war. Die Klasse erhält aber gleichwohl Englischunterricht. Die Angabe zur Projektteilnahme fehlt bei 6 Kindern.

Die verfügbaren Angaben zum Sprachhintergrund der Schülerschaft ergeben folgendes Bild: Deutsch 66.9 % (253), ehem. Jugoslawien 12.4 % (47), Italienisch 5.6 % (21), Türkisch 3.7 % (14), Spanisch 2.1 % (8), Englisch 1.9 % (7), Französisch 0.5 % (2), andere Sprachen 6.9 % (26). Die Schülerinnen und Schüler mit Französisch oder Englisch als Muttersprache wurden nicht in die Auswertungen einbezogen. Dadurch verblieben 209 Schülerinnen und Schüler des fünften Schuljahres (56.5 %) und 161 oder 43.5 % des sechsten Schuljahres in der Stichprobe (Total N = 370).

¹² Hinweise zum Projekt und Evaluationsberichte unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/evaluation.htm>

2.2 Durchführung und Instrumente

2.2.1 Durchführung der Klassenbefragungen

Die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler fand im November und Dezember 2003 in den jeweiligen Klassenzimmern statt. Sie wurde von insgesamt vier instruierten Befragter/innen durchgeführt. Die Eltern erhielten im Vorfeld ein Informationsschreiben, welches Auskunft über die Ziele der Erhebung gab. Die Befragung einer Klasse dauerte rund eine Lektion. Die Befragter/-innen hatten vor allem auf die Vollständigkeit der Antworten zu achten. Sie standen auch bei Unklarheiten und Verständnisfragen zur Verfügung. Die spontanen Rückmeldungen und Bemerkungen zeigten, dass die im Fragebogen angeschnittenen Themen und Einzelfragen bei der Schülerschaft auf grosses Interesse stiessen. Die Lehrkräfte der Klassen konnten die Zeit der Befragung für das Ausfüllen der Ratingblätter nutzen (ein Blatt pro Kind). Das Blatt enthielt Ratings zur fachspezifischen schulischen Leistungsfähigkeit und zum Sozialverhalten der Schülerin oder des Schülers (Hinweise weiter unten) sowie verschiedene Zusatzangaben (Noten, frühere SP21-Teilnahme, Nationalität usw.).



2.2.2 Die Instrumente und ihre Überprüfung

Das schulbezogene Selbstkonzept (Kompetenzüberzeugung)

Aufbau und Inhalt des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler folgte im Hinblick auf das schulische Selbstkonzept weitgehend dem früheren Instrument, welches im Rahmen der Evaluation des Schulprojekts 21 entwickelt worden war und im Längsschnitt vom ersten bis zum dritten Schuljahr zum Einsatz gelangte (Stöckli, 2001). Die Selbstkonzeptskala basiert in ihrer Grundstruktur auf dem «Self-Perception Profile for Children» von Harter (1985). Das Original enthält fünf spezifische Selbsteinschätzungsskalen und eine generelle Selbstwertskala: Schulische Kompetenz (nicht fächerspezifisch), soziale Akzeptanz, sportliche Kompetenz, physische Erscheinung (Äusseres), Verhalten und Selbst-

wert. Der für die vorliegende Erhebung verwendete Fragebogen enthielt eine Erweiterung, was die fächerspezifischen Selbsteinschätzungen betrifft. Die eingesetzten Skalen sind: schulische Kompetenz bezüglich Mathematik, Deutsch, Englisch, Französisch und Sport, die subjektive Akzeptanz bei Peers, die physische Erscheinung und der generelle Selbstwert (Wortlaut siehe Tab. 2.2). Die Beantwortung der einzelnen Fragen erfolgte wie im Original von Harter (1985) in drei Schritten. Für jeden Inhaltsbereich stand, analog zum folgenden Beispiel, eine positive und eine negative Formulierung zur Auswahl:

Ich finde Englisch <i>schwierig</i> zum Lernen.	Ich finde, Englisch ist ganz <i>einfach</i> .
<input type="checkbox"/> stimmt genau	<input type="checkbox"/> stimmt genau
<input type="checkbox"/> stimmt etwas	<input type="checkbox"/> stimmt etwas

Nachdem *beide* Varianten gelesen waren (Schritt 1), musste zunächst die am besten zutreffende Formulierung gewählt werden (Schritt 2), dann war der *Grad der Zustimmung* zu dieser Aussage zu bestimmen (Schritt 3).¹³ Anders als bei Kindern in den beiden ersten Schuljahren, wo noch kaum eine fächerbezogene Differenzierung des schulischen Selbstkonzepts zu erwarten ist (Harter, 1985; 1999; Stöckli, 1997), kann bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern des fünften und sechsten Schuljahres bereits eine sehr ausdifferenzierte Vorstellung ihrer schulischen Leistungsfähigkeit erwartet werden. Spätestens ab dem vierten Schuljahr werden sich die beiden zentralsten Leistungsursachen Fähigkeit und Anstrengung im Sinne eines Kompensationsschemas entwickelt haben (Nicholls, 1978). Das Kompensationsschema schlägt sich schliesslich in fachspezifischen Einschätzungen in den verschiedenen Leistungsbereichen nieder. Dementsprechend ist zu erwarten, dass hinsichtlich der unterschiedlichen Schulfächer spezifische und empirisch differenzierbare Selbstkonzepte existieren. Sogar der generelle Selbstwert dürfte sich in diesem Alter bereits als entkoppeltes, übergeordnetes Konzept von den fachspezifischen Selbsteinschätzungen nachweisen lassen. Wie die folgende Aufstellung der Faktorenladungen zeigt, hat sich die erwartete Ausdifferenzierung des Selbstkonzeptes empirisch sehr gut bestätigt. Eine Hauptkomponenten-Faktorenanalyse aller Selbstkonzept-items mit anschliessender Varimax-Rotation und der Faktorenselktion

¹³ In den Befragungen der jüngeren Kinder im SP21 wurden alle Fragen mündlich vorgetragen. Die Kinder erhielten keine ausformulierte Textvorlage, sondern nur Antwortblätter mit Antwortkategorien pro Frage.

nach dem gängigen Eigenwertkriterium (Berücksichtigung von Faktoren mit einem Eigenwert > 1.0) führte zu den angestrebten acht separierbaren Faktoren.

Tab. 2.2 Faktoren und Ladungen der Selbstkonzeptskala (Ladungen < .40 unterdrückt)

Wortlaut der positiven Ausrichtung	Mathe	Englisch	Franz.	Akzeptanz	Selbstwert	Sport	Deutsch	Äusseres
Ich bin wirklich gut im Rechnen.	.853							
Aufgaben im Rechnen sind für mich ganz einfach.	.849							
Im Rechnen kann ich alles ohne Fehler.	.846							
Ich verstehe schon beinahe alle englischen Wörter.		.875						
Ich verstehe schon jetzt ganz gut Englisch.		.838						
Ich finde, Englisch ist ganz einfach.		.799						
Ich verstehe schon jetzt ganz gut Französisch.			.865					
Ich verstehe schon beinahe alle französischen Wörter.			.854					
Ich finde, Französisch ist ganz einfach.			.795					
Die anderen Kinder mögen mich prima.				.815				
Die anderen Kinder lachen mich nie aus.				.808				
Die anderen Kinder sind immer nett zu mir.				.797				
Ich bin eigentlich immer mit mir zufrieden.					.733			
Ich bin mind. so gut wie andere Kinder, in manchen Sachen vielleicht sogar besser.					.660			
Ich kann eigentlich stolz auf mich sein.					.650			
Ich kann im Turnen alles am besten.						.804		
Ich kann immer am schnellsten rennen von allen.						.769		
Ich kann jeden Ball immer gut fangen.						.643		
Ich bin gut in Deutschübungen.							.789	
Schriftdeutsch kann ich ohne Fehler lesen.							.770	
Ich kann alles ohne Fehler schreiben.							.664	
Meine Kleider gefallen mir.								.763
Ich finde meine Haare und meine Frisur passen prima zu mir.								.699
Ich bin prima zufrieden mit meinem Aussehen.					.445			.581
Aufgeklärte Varianz (kumulativ)	9.8	19.3	28.5	37.5	45.4	53.3	60.9	67.7
Eigenwert	4.66	2.36	2.29	1.80	1.48	1.35	1.25	1.10
Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	.84	.82	.81	.79	.62	.69	.65	.60

Eine einzige substanzielle Doppelladung $> .40$ besteht zwischen den Faktoren Selbstwert und Äusseres. Die allgemeine Zufriedenheit mit der eigenen Person (Selbstwert) und die Zufriedenheit mit dem Aussehen (Äusseres) liegen verständlicherweise gerade an der Schwelle zur Adoleszenz nahe beisammen. Trotz der Doppelladung lässt sich die Zuordnung im Sinne der höheren Ladung durchaus rechtfertigen.

In der Regel gelten Cronbach Alpha-Werte $> .70$ als befriedigend. Das bedeutet, dass die Reliabilitäten (interne Konsistenz) der zentralen leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereiche als genügend bis sehr zufriedenstellend zu bezeichnen sind. Die Bereiche Deutsch, Selbstwert und vor allem der Faktor Äusseres dürften noch etwas stabiler ausfallen, sind aber dennoch brauchbar.¹⁴

Die Motivationsfaktoren

Eine zweite wesentliche Erweiterung gegenüber dem früheren SP21-Fragebogen bestand im Motivationsinventar für die beiden Fremdsprachen Französisch und Englisch. Weil für die vergleichende Analyse der mehrdimensionalen Motivation bezüglich Französisch und Englisch nicht auf ein bestehendes Instrument zurückgegriffen werden konnte, musste ein eigener Fragenkatalog generiert werden.

Für die Itementwicklung wurden hauptsächlich die theoretischen Grundlagen von Deci und Ryan (1985; 1993) sowie die «Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation» von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) herangezogen. Letztere unterscheiden zwischen den Motivationsdimensionen Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung. Mit der eigenen Itemsammlung wurden vier Motivdimensionen oder Motivationsfaktoren angestrebt: *extrinsische* (oder instrumentelle) Motive, *intrinsische* Motive, Sprache als weltweites *Verständigungsmittel* (Lingua franca) und *Misserfolg*.

Die inhaltlichen Umschreibungen der vier angenommenen Faktoren lauten:

Im Unterschied zur Selbstkonzeptskala beschränkte sich die Itemvorgabe für diese Skalen auf eine einzige Formulierung (siehe Tab. 2.4 auf Seite 50, und Tab. 2.5 auf Seite 51). Die Beantwortung erfolgte anhand von vier Kategorien (stimmt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt genau).

¹⁴ In der späteren Auswertung werden die beiden letztgenannten Bereiche der Selbstkonzeptskala jedoch nicht berücksichtigt.

Tab. 2.3 Inhaltliche Umschreibung der vier Motivationsfaktoren

Intrinsische Motivation	Diese Motivation entspringt dem direkten, persönlichen Umgang mit der Sprache. Das Lernen neuer Inhalte bereitet Spass. Die Freude an der Sprache treibt das Lernen voran. Im Zentrum des Interesses liegt hauptsächlich die Vertiefung der Sprachkenntnisse, nicht ein mithilfe der Sprache erreichbares äusseres Ziel.
Extrinsische Motivation	Diese Motivation beruht auf dem Bestreben, möglichst hohe und angesehene Belohnungen in Form von materiellen und/oder sozialen Erfolgen zu erlangen. In der Schule bilden die guten Noten, später das bessere Einkommen die eigentliche Triebfeder. Der Lerngegenstand ist instrumentalisiert und dient vorwiegend den äusseren Zwecken.
Verständigungsmotivation (Lingua franca)	Die universell gegebene Verständigungsmöglichkeit steht im Zentrum der Beschäftigung mit der Sprache. Der Austausch mit Menschen fremder Sprache wird als Errungenschaft geschätzt. Der Erwerb einer Fremdsprache gilt als selbstverständliches Bildungsziel. Sprache wird als Kommunikationsmittel gesehen, sei dies privat, auf Reisen oder in beruflichen Zusammenhängen.
Misserfolgsmotivation	Die Misserfolgsmotivation betrifft in erster Linie und am unmittelbarsten die Situation des Unterrichts. Die Unterrichtsbeteiligung wird aus Furcht vor Fehlern und Blossstellungen vermieden oder auf ein Minimum eingeschränkt. Die Flucht ins «innere Exil» kennzeichnet die unterrichtsbezogenen Haltungen und Verhaltensweisen. Abwehr und Ängstlichkeit treten an die Stelle unbeschwerter Lernfreude.

Die gleichzeitige faktorenanalytische Überprüfung der 76 Motivationsitems für beide Sprachen schien beim gegebenen Stichprobenumfang nicht zuverlässig möglich.¹⁵ Weil aber die empirische Differenzierbarkeit der Motivationen im Fach Englisch und im Fach Französisch dennoch nachgewiesen werden sollte, blieb als Ausweg ein gestuftes Vorgehen in zwei Schritten.

¹⁵ Für eine zuverlässige und stabile Faktorenanalyse müsste das N der Stichprobe ein Vielfaches der Itemzahl betragen.

Tab. 2.4 Motivationsfaktoren Englisch (forcierte 4-Faktoren-Lösung)

Wortlaut im Fragebogen	Intrinsisch	Extrinsisch	Verständigung (Lingua franca)	Misserfolg
Für mich ist Englisch wichtig, weil mir der Englischunterricht Freude macht.	.765			
Für mich ist Englisch wichtig, weil mir diese Sprache einfach Freude macht.	.727			
Ich übe häufig selber noch Sachen im Englisch, weil mir das Spass macht.	.715			
Ich finde Englisch gut, weil ich gerne neue Sprachen lerne.	.692		.434	
Für mich ist Englisch wichtig, weil ich diese Sprache einfach super finde.	.689			
Ich lerne viel, damit ich einmal so gut Englisch kann, dass ich alles verstehe.	.533			
Für mich ist Englisch wichtig, damit ich gut bin in der Schule.		.807		
Für mich ist Englisch wichtig, damit ich so gut bin wie andere in der Klasse.		.802		
Für mich ist Englisch wichtig, damit ich später einmal mehr Geld verdiene.		.770		
Für mich ist Englisch wichtig, weil meine Eltern diese Sprache gut finden.		.679		
Für mich ist Englisch wichtig, damit ich später gute Noten erhalte.		.630		
Ich mag Englisch, weil das zu einem guten Schulabschluss einfach dazugehört.		.623	.441	
Ich mag Englisch, weil man damit auf der ganzen Welt mit Menschen reden kann.			.771	
Ich finde Englisch gut, weil mir diese Sprache auf Reisen hilft.			.707	
Ich finde Englisch gut, weil ein Mensch verschiedene Sprachen verstehen sollte.			.699	
Ich möchte gut Englisch können, damit ich mit fremden Menschen reden kann.	.405		.684	
Für mich ist Englisch wichtig, weil es später gut ist für den Beruf.			.628	
Im Englisch sage ich lieber nichts, um keine falschen Antworten zu geben.				-.797
Im Englisch habe ich das Gefühl, dass ich vieles falsch mache.				-.789
Im Englisch bin ich immer froh, wenn ich nichts sagen muss.				-.769
Aufgeklärte Varianz (kumulativ)	20.5	40.05	58.2	69.9
Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	.91	.87	.87	.82

1. Schritt: In einem ersten Schritt bestätigte eine auf die Extraktion von zwei Faktoren ausgelegte Analyse aller 76 Items die angestrebte Differenzierung der Französisch- und Englisch-Motivationsitems ohne Ausnahme. Der 1. Faktor gruppierte alle Items zu Französisch (Eigenwert 11.5, aufgeklärte Varianz 30.3 %) und der 2. Faktor alle Items zu Englisch (Eigenwert 6.9, aufgeklärte Varianz 18.3 %).

2. Schritt: Die anschliessenden separaten Hauptkomponenten-Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation und forcierter 4-Faktoren-Lösung bestätigten die beabsichtigten Faktoren sowohl für Englisch (Tab. 2.4) als auch für Französisch (Tab. 2.5). Es entstanden lediglich leichte Abweichungen, was die Reihenfolge der Items innerhalb der Faktoren betrifft. Die Reliabilitäten der Subskalen erreichen ausnahmslos sehr gute Werte.

Tab. 2.5 Motivationsfaktoren Französisch (forcierte 4-Faktoren-Lösung)

Wortlaut im Fragebogen	Intrinsisch	Extrinsisch	Verständigung (Lingua franca)	Misserfolg
Für mich ist Französisch wichtig, weil mir diese Sprache einfach Freude macht.	.781			
Für mich ist Französisch wichtig, weil mir der Französischunterricht Freude macht.	.779			
Für mich ist Französisch wichtig, weil ich diese Sprache einfach super finde.	.743			
Ich übe häufig selber noch Sachen im Französisch, weil mir das Spass macht.	.678			
Ich finde Französisch gut, weil ich gerne neue Sprachen lerne.	.662		.491	
Ich lerne viel, damit ich einmal so gut Französisch kann, dass ich alles verstehe.	.603		.401	
Für mich ist Französisch wichtig, damit ich gut bin in der Schule.		.847		
Für mich ist Französisch wichtig, damit ich so gut bin wie andere in der Klasse.		.785		
Für mich ist Französisch wichtig, damit ich später einmal mehr Geld verdiene.		.697		
Für mich ist Französisch wichtig, weil meine Eltern diese Sprache gut finden.		.680		
Für mich ist Französisch wichtig, damit ich später gute Noten erhalte.		.664		
Ich mag Französisch, weil das zu einem guten Schulabschluss einfach dazu gehört.		.632		
Ich finde Französisch gut, weil ein Mensch verschiedene Sprachen verstehen sollte.			.765	
Ich finde Französisch gut, weil mir diese Sprache auf Reisen hilft.			.720	
Ich mag Französisch, weil man damit auf der ganzen Welt mit Menschen reden kann.			.683	
Für mich ist Französisch wichtig, weil es später gut ist für den Beruf.		.430	.672	
Ich möchte gut Französisch können, damit ich mit fremden Menschen reden kann.	.490		.636	
Im Französisch habe ich das Gefühl, dass ich vieles falsch mache.				-.816
Im Französisch sage ich lieber nichts, um keine falschen Antworten zu geben.				-.778
Im Französisch bin ich immer froh, wenn ich nichts sagen muss.				-.754
Aufgeklärte Varianz (kumulativ)	18.8	37.1	55.2	67.7
Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	.92	.88	.89	.81

Fachspezifische Leistungsfähigkeit aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Für die Begabungs-, Motivations- und Leistungseinschätzungen der Lehrpersonen für die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Französisch und Sport waren fünf Ausprägungen vorgegeben (von 1 = schwach bis 5 = stark). Die Einschätzungen erzeugten in einer Hauptkomponenten-Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation und dem Eigenwert als Selektionskriterium lediglich drei Faktoren: 1. Faktor: alle Urteile zu den sprachlichen Fächern, 2. Faktor: Mathematik, 3. Faktor: Sport. Anders als beim Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler besteht offensichtlich in der sprachbezogenen Beurteilung der Lehrer/innen ein geringerer Differenzierungsgrad. Erst die forcierte Lösung mit fünf Faktoren ergab die angestrebte Gruppierung in die fünf fachspezifischen Faktoren mit hohen Ladungen und sehr guten Alpha-Werten (Tab. 2.6).

Tab. 2.6 Fachspezifische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Urteil der Lehrpersonen

	Mathe- matik	Englisch	Franzö- sisch	Sport	Deutsch
Begabung in Mathematik	.858				
Leistungen in Mathematik	.857				
Motivation in Mathematik	.849				
Motivation in Englisch		.850			
Leistungen in Englisch		.791			
Begabung in Englisch		.785			
Motivation Französisch			.840		
Begabung Französisch			.752		
Leistungen Französisch			.747		
Leistungen im Sport				.944	
motorische Begabung				.890	
Motivation im Sport				.866	
Begabung in Deutsch					.798
Leistung in Deutsch					.789
Motivation in Deutsch			.430		.669
Aufgeklärte Varianz (kumulativ)	18.7	36.3	53.2	69.9	86.4
Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	.92	.92	.93	.89	.91

Das Sozialverhalten aus der Sicht der Lehrpersonen

Mithilfe der Ratings der Lehrer/innen zum Sozialverhalten konnten auf der Basis der Eigenwerte > 1.0 drei eindeutig getrennte Subskalen eruiert werden: Aggressivität, Sozialkompetenz (soziale Offenheit) und

Tab. 2.7 Drei Skalen zum Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler (Sicht der Lehrpersonen)

Iteminhalt	Aggressi- vität	Sozialkom- petenz	Gehemmt- heit
Ist verbal besonders aggressiv	.911		
Ist körperlich besonders aggressiv	.907		
Stört im Unterricht häufig	.854		
Ist besonders kontaktfreudig		.855	
Ist besonders gesellig		.837	
Ist besonders mitteilzaam		.724	
Ist sozial besonders aktiv		.692	
Wirkt vor anderen verunsichert			.876
Ist besonders ängstlich			.842
Ist besonders schüchtern			.728
Aufgeklärte Varianz (kumulativ)	27.5	54.2	76.4
Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	.89	.82	.83

Gehemmtheit (Tab. 2.7).

Weitere Skalen oder Einzelitems der Befragung, die hier nicht erläutert wurden, kommen an den entsprechenden Stellen im Ergebnisteil zur Darstellung.

3 Ergebnisse

3.1 Content and Language Integrated Learning (CLIL), Motivation und Selbstkonzept

3.1.1 Die Situation des Englischunterrichts in den ausgewählten Klassen

Mit der Darstellung dieser Ergebnisse wird an die Heterogenität des Unterrichts in den untersuchten Klassen erinnert. Die herrschende Vielfalt muss zweifellos auf dem Hintergrund der Freiwilligkeit bezüglich der Durchführung, Gestaltung und Inhaltsauswahl des Unterrichts in Englisch gesehen werden. Die angetroffene Situation darf weder mit dem zu Ende gegangenen Schulprojekt 21 noch mit einem künftigen Englischunterricht in Verbindung gebracht werden.

Der in Englisch erteilte Unterricht variiert von Klasse zu Klasse stark. So schwankt die Gesamtdauer des wöchentlichen Unterrichts nach den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer zwischen 40 und 135 Minuten. Diese Unterrichtszeit verteilt sich je nach Klasse auf eine bis vier Lektionseinheiten. In einem Fall werden lediglich Segmente von fünf Minuten eingeflochten. Dieses letzte Beispiel stärkt die Ahnung, dass sich die behandelten Inhalte massiv unterscheiden. In manchen Fällen handelt es sich um regulären Unterricht im Bereich Mensch und Umwelt, in anderen um sporadisch eingestreute Gesangeinlagen in Englisch. Tab. 3.1 fasst die Heterogenität hinsichtlich der Unterrichtszeiten zusammen. Aus der Tabelle wird auch ersichtlich, dass der themenbezogene Unterricht in Englisch CLIL (Content and Language Integrated Learning), der im Schulprojekt 21 praktiziert wurde, sehr unterschiedlich angewendet wird. Nur in fünf untersuchten Klassen übersteigt der CLIL-Anteil 50 % des Unterrichts in Englisch. Ausserdem zeigt die Aufstellung, dass der Computer als Lernhilfe im Bereich Englisch nur vereinzelt zum Einsatz kommt. Das ist umso erstaunlicher, als es sich bei 90 % der Klassen um frühere SP21-Projektklassen handelt. Jenes Projekt hatte unter anderem zum Ziel, den Computer in den Unterricht zu integrieren.

Tab. 3.1 Englischunterricht an den untersuchten Klassen (Stand Vorbefragung Herbst 2003)

	CLIL in %	Max. Minuten pro Woche	Max. Lektionen pro Woche	Mittlere Dauer pro Lektion (Min.)	Computereinsatz im Englisch
5. Klassen	50	45	2	22.50	Nein
	60	60	2	30.00	Nein
	80	60	2	30.00	Nein
	0	45	1	45,00	Nein
	15	45	1	45.00	Nein
	70	135	4	33.75	Nein
	20	45	2	22.50	Ja
	50	60	3	20.00	Nein
	50	90	2	45.00	Nein
	50	30	2	15.00	Nein
6. Klassen	40	80	2	40,00	Nein
	0	45	1	45.00	Nein
	50	60	2	30.00	Ja
	30	40	2	20.00	Nein
	60	90	3	30.00	Nein
	60	45	1	45.00	Ja
	10	70	2	35.00	Nein
10	60	2	30.00	Nein	
50	45	9	5.00	Ja	
5./6. Klassen	0	45	1	45.00	Ja

3.1.2 CLIL und die Motivation

Die geschilderte Vielfalt an Unterrichtsformen, Unterrichtskonzepten und die variierende Dauer des Unterrichts als CLIL verleitet zur Frage, ob allenfalls Zusammenhänge mit den Motivationen der Schülerinnen und Schüler zu finden sind. Die folgende Prüfung fragt nach möglichen Beziehungen zwischen dem Ausmass an CLIL und der Motivation der Schülerinnen und Schüler.

Die Prüfung galt der Frage, ob die Dauer des Unterrichts als CLIL in *linearer* Weise mit den Motivationsfaktoren verknüpft ist. Nimmt also die Motivation mit der Ausdehnung von CLIL zu? Verfolgen wir die Enthüllung des Zusammenhangs schrittweise.

Tab. 3.2 Lineare Beziehungen zwischen CLIL und den Motivationsfaktoren

Schritte	Englisch				Französisch			
	Intrinsisch	Extrinsisch	Verständigung	Misserfolg	Intrinsisch	Extrinsisch	Verständigung	Misserfolg
1. CLIL einzeln	.14 ²⁾	.11 ³⁾	.09	.06	.15 ²⁾	.14 ²⁾	.14 ²⁾	-.00
2. CLIL partial*	.19 ¹⁾	.13 ³⁾	.13 ³⁾	.04	.17 ²⁾	.12 ³⁾	.13 ³⁾	-.00
3. CLIL partial**	.12 ³⁾	.11 ³⁾	.10 ⁴⁾	.00	.07	.06	.06	-.06

1) $p < .001$ 2) $p < .01$ 3) $p < .05$ 4) $p < .06$

* Partialisiert ist die wöchentliche Gesamtdauer des Unterrichts in Englisch (Interkorrelation CLIL x Dauer: $r = .38$, $p < .001$)

** Partialisiert sind für Englisch: die wöchentliche Gesamtdauer des Unterrichts in Englisch und die Motivationsfaktoren in Französisch
Partialisiert sind für Französisch: die wöchentliche Gesamtdauer des Unterrichts in Englisch und die Motivationsfaktoren in Englisch

1. Schritt: Wie zunächst die einfachen Korrelationen in der oberen Zeile von Tab. 3.2 zeigen, korreliert die Dauer des CLIL nicht nur mit der extrinsischen und der intrinsischen Motivation in Englisch, sondern auch mit Motivationen in Französisch. Hinter dieser scheinbar verblüffenden Auswirkung stecken in erster Linie die hohen Interkorrelationen der Motivationen in den beiden Sprachen.

2. Schritt: Wenn nun als nächstes vorerst nur die Gesamtdauer des Englischunterrichts berücksichtigt wird, um den «reinen Anteil» des CLIL zu eruieren, bleiben die Beziehungen immer noch bei beiden Sprachen erhalten. Sicher ist nun, dass die Unterrichtsform CLIL einen Zusammenhang mit den Motivationen hat.

3. Schritt: Erst die zusätzliche Entflechtung von der Motivation in Französisch deckt schliesslich den bereinigten Zusammenhang zwischen CLIL und Englischmotivationen auf. Es bestehen demnach tatsächlich schwache, aber immerhin signifikante Tendenzen, die bei mehr Unterricht in CLIL auf eine leichte Zunahme der extrinsischen und der intrinsischen Motivation gegenüber Englisch schliessen lassen. Grundsätzlich könnte die Partialisierung auch noch auf die einzelnen Englischmotivationen ausgedehnt werden, aber die minime Grösse der zu

erwartenden Effekte rechtfertigt weitere Schritte kaum. Die Französischmotivationen stehen nun mit CLIL nicht mehr in einer signifikanten Beziehung, d. h., es bestehen keine indirekten Effekte auf Französisch. Immerhin lässt sich aufgrund der Ergebnisse eine gewisse *motivationsfördernde Wirkung* des CLIL nicht völlig von der Hand weisen. Sie bleibt jedoch marginal. Offensichtlich sind für die Motivationen der Schülerinnen und Schüler andere Faktoren ausschlaggebender als der Anteil einer bestimmten Unterrichtsart oder die Variationen in der Unterrichtszeit pro Woche.

Wie stark der schwache lineare Aufwärtstrend der Motivationen bei zunehmendem CLIL durch Abweichungen geprägt ist und dadurch wenig konsequent in Erscheinung tritt, illustriert Abb. 3.1. Sie zeigt die ursprünglichen Mittelwerte (keine an die Kovariaten angepassten Schätzungen).¹⁶

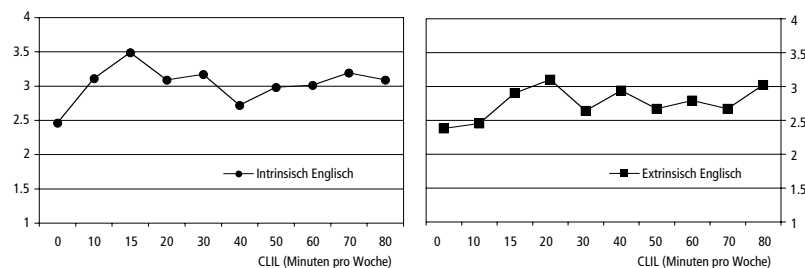


Abb. 3.1 CLIL pro Woche und Motivation in Englisch

3.2 Die Ausprägung der Motivationsarten

Die allgemeinen Ausprägungen der für Französisch und Englisch erfassten Motivationsarten fällt in zwei Fällen signifikant unterschiedlich aus (Abb. 3.2). Englisch wird mehr als Welt- und Kommunikationssprache geschätzt (Verständigungsmotivation) und das persönliche Interesse und der Spass an dieser Sprache (intrinsische Motivation) liegen höher als bei Französisch.¹⁷ Der durchschnittliche Wert für die Misserfolgsorientierung liegt in beiden Sprachen auf einem tiefen Niveau, gemäss Itemskala bei 2, was «eher nicht» bedeutet.

¹⁶ Signifikante Differenzen: Intrinsisch: $F(9,346) = 3.58$, $p < .001$; Extrinsisch: $F(9,346) = 2.60$, $p < .01$

¹⁷ Verständigung: $t(353) = 7.46$, $p < .001$, intrinsische Motivation: $t(353) = 2.80$, $p < .01$

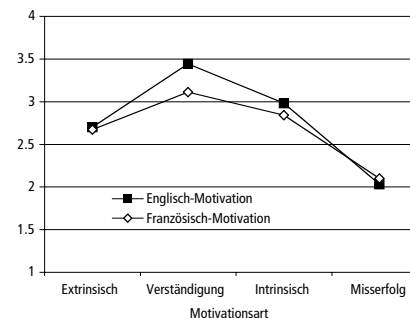


Abb. 3.2 Allgemeine Ausprägung der vier Motivationsarten (Mittelwerte auf der Basis der Itemskala, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau)

Es bestehen zweifellos individuelle Gewichtungen zwischen den Sprachen. Das zeigt sich unter anderem an den Interkorrelationen (Tab. 3.3). Besonders deutlich korrelieren die extrinsischen Motivationen in Französisch und Englisch (.64). Signifikant schwächer fällt die Übereinstimmung bei der intrinsischen Motivation aus, wo die Korrelation nur .23 beträgt.¹⁸ Das bedeutet nichts anderes, als dass die an äusseren Erfolgen orientierte extrinsische Motivation, z. B. die Ausrichtung auf gute Noten oder bessere Verdienstaussichten, weniger vom spezifischen

Tab. 3.3 Interkorrelation der vier Motivationsfaktoren innerhalb und zwischen Englisch und Französisch ($N = 355$, ohne SchülerInnen mit Englisch oder Französisch als Muttersprache)

		Französisch				Englisch			
		Extrinsisch	Verständigung	Intrinsisch	Misserfolg	Extrinsisch	Verständigung	Intrinsisch	Misserfolg
Französisch	Verständigung	.64	-						
	intrinsisch	.61	.75	-					
	Misserfolg	-.32	-.49	-.60	-				
Englisch	extrinsisch	.64	.30	.21	-.03	-			
	Verständigung	.14	.32	.09	-.08	.60	-		
	intrinsisch	.11	.21	.23	-.12	.51	.74	-	
	Misserfolg	.08	-.05	-.03	.37	-.21	-.48	-.63	-

Korrelationen $r < .10$ sind nicht signifikant (*kursiv*). $r > .10$ mit $p < .05$, $r > .20$ mit $p < .001$

¹⁸ Prüfung der r-Differenz: Test für abhängige Korrelationskoeffizienten.

Lerngegenstand abhängig ist als die stark persönlich gefärbte intrinsische Motivation. Letzteres gilt ebenso für die Einschätzung einer Sprache als Lingua franca. Wer Englisch als Welt- und Verständigungssprache schätzt, wird Französisch nicht unbedingt gleich beurteilen. Die Interkorrelation der beiden Werte fällt mit $r = .32$ dementsprechend eher schwach aus.

Aus Tab. 3.3 ist zu entnehmen, dass die positiven Motivationen ziemlich bis sehr stark miteinander in Beziehung stehen. Das trifft auf beide Sprachen zu. Das bedeutet, wer in einem positiven Sinne motiviert ist, neigt in allen Bereichen zu einer höheren Motivationsausprägung. Dennoch können recht grosse individuelle Unterschiede bzw. Motivationsmuster bestehen, weil selbst bei Koeffizienten um $.50$ oder $.60$ von Person zu Person noch immer erheblich unterschiedliche Konstellationen zwischen zwei Merkmalen möglich sind.

Weiter bleibt festzustellen, dass die Misserfolgsorientierung innerhalb einer Sprache durchgehend in Erscheinung tritt. Wer also eine stärker misserfolgsorientierte Haltung aufweist, entwickelt gleichzeitig generell weniger positive Motivationen. Besonders tangiert ist die intrinsische Motivation. Eine ängstlich-abwehrende Haltung steht der persönlichen Lernfreude diametral entgegen. Wir könnten bei der Misserfolgsorientierung auch von einer Grundhaltung dem Lerngegenstand gegenüber sprechen, zum Teil sogar von Persönlichkeitsprofilen, die mehr oder weniger unabhängig vom konkreten Lerninhalt bestehen. Allerdings sind auch bei der Misserfolgsorientierung reichlich Differenzierungen möglich, sowohl innerhalb als natürlich auch zwischen den Fächern. Wer sich zum Beispiel ungern mündlich äussert, muss nicht in jedem Fall auch schriftliche Betätigungen fürchten.

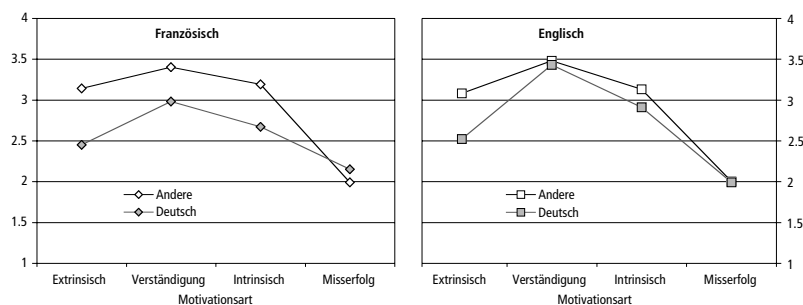


Abb. 3.3 Die Motivationsarten auf dem Hintergrund der Muttersprache (Deutsch- und Anderssprachige)

Eine zusammenfassende Darstellung von Datenwerten wird stets das eine oder andere massgebende Differenzierungskriterium vernachlässigen. Im gegebenen Zusammenhang muss zum Beispiel davon ausgegangen werden, dass der eigene sprachliche Hintergrund, die Muttersprache, mit den verschiedenen Motivationen in Beziehung steht. Eine entsprechende Differenzierung enthalten die Abbildungen auf der vorhergehenden Seite.

Die augenfälligsten Unterschiede zwischen Deutsch- und Anderssprachigen bestehen im Fach Französisch.¹⁹ Hier sind die Motivationen der deutschsprachigen Schülerschaft wesentlich gedämpfter. Die höheren Motivationen der anderssprachigen Schülerinnen und Schüler sind besonders erstaunlich, wenn wir die von den Lehrkräften vorgenommene Beurteilung der Französischleistungen berücksichtigen. Im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer schneiden die Deutschsprachigen in Französisch nämlich besser ab.²⁰ Das trifft im gleichen Umfang auch auf die Leistungen in der englischen Sprache zu.

In der Abbildung rechts, welche das Ergebnis für die englische Sprache zeigt, springt die übereinstimmende *Verständigungsmotivation* ins Auge. Die positive Einschätzung von Englisch als Sprache der Verständigung geschieht unabhängig vom eigenen Sprachhintergrund. Für anderssprachige Schülerinnen und Schüler, das bestätigt der erneute Blick auf die linke Abbildung, ist aber Französisch im gleichen Ausmass Lingua franca wie Englisch. Einen Unterschied machen in dieser Hinsicht nur die deutschsprachigen Kinder.

3.3 Die Bereiche des Selbstkonzepts

Neben der Motivation gilt das Selbstkonzept oder die Kompetenzüberzeugung als eines der bedeutsamsten Elemente der Steuerung von Lernprozessen. Dabei spielt nicht allein die Höhe der Einschätzung in einem bestimmten Leistungsbereich eine Rolle, sondern auch die *Angemessenheit* der Selbsteinschätzung im Hinblick auf die tatsächlichen Leistungen in diesem Bereich (Stöckli, 1993; 1997).

Betrachten wir zunächst die allgemeinen Ausprägungen der erhobenen Selbstkonzeptbereiche (Abb. 3.4). Die fächerspezifischen Selbstein-

¹⁹ Prüfung der Unterschiede je Motivationsgruppe Französisch und Englisch anhand von separaten linearen Modellen für Messwiederholung. Effekt Motivation Französisch: Motivationsart x Muttersprache $F(3,1047) = 10.44$, $p < .001$, Effekt Motivation Englisch: Motivationsart x Muttersprache $F(3,1053) = 7.04$, $p < .001$.

²⁰ ANOVA, Geschlecht des Kindes und Muttersprache als Faktoren. Faktor Muttersprache und Leistungsfähigkeit Französisch: $F(1,363) = 11.66$, $p < .01$, $M = 10.7$ ($S = 3.01$) vs. 9.5 ($S = 3.21$).

schätzungen für Mathematik, Deutsch, Französisch, Englisch und Sport bilden eine eigene Gruppe, die sich von den übrigen, fächerunabhängigen Bereichen Akzeptanz, Aussehen und Selbstwert deutlich unterscheidet.

Wie bei der Motivation führt der Sprachhintergrund auch hier zu signifikanten Unterschieden. Signifikant verschieden sind die Selbsteinschätzungen in Deutsch (Deutschsprachige höher), Französisch (Anderssprachige höher), Englisch (Deutschsprachige höher), Sport (Anderssprachige höher). Keine bedeutsamen Unterschiede liegen bei der Akzeptanz, dem Aussehen und dem Selbstwert vor.²¹ Es muss betont werden, dass das Geschlecht in keinem der Bereiche zusätzlich in Erscheinung tritt (in Interaktion mit der Muttersprache). Das heisst, die Unterschiede der Muttersprache gelten in jedem Fall für Schülerinnen und Schüler.

Wie bereits erwähnt, stellt die Höhe des Selbstkonzepts nur eine unvollständige Information dar. Ohne Vergleichsbasis ist es nicht möglich, die Güte einer Selbsteinschätzung zu beurteilen. Erst auf dem Hintergrund von effektiven Leistungshinweisen nimmt die Selbsteinschätzung Kon-

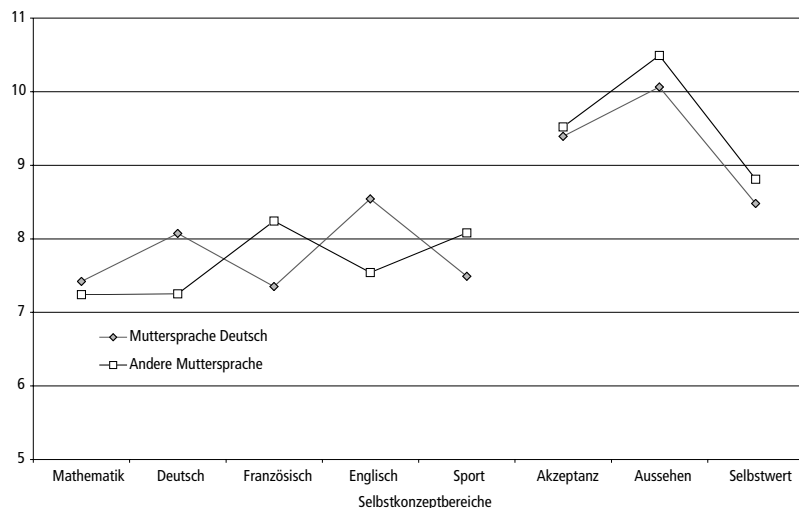


Abb. 3.4 Die Bereiche des Selbstkonzepts auf dem Hintergrund der Muttersprache

²¹ Prüfung durch separate Varianzanalysen mit dem Geschlecht und der Muttersprache als Faktoren.

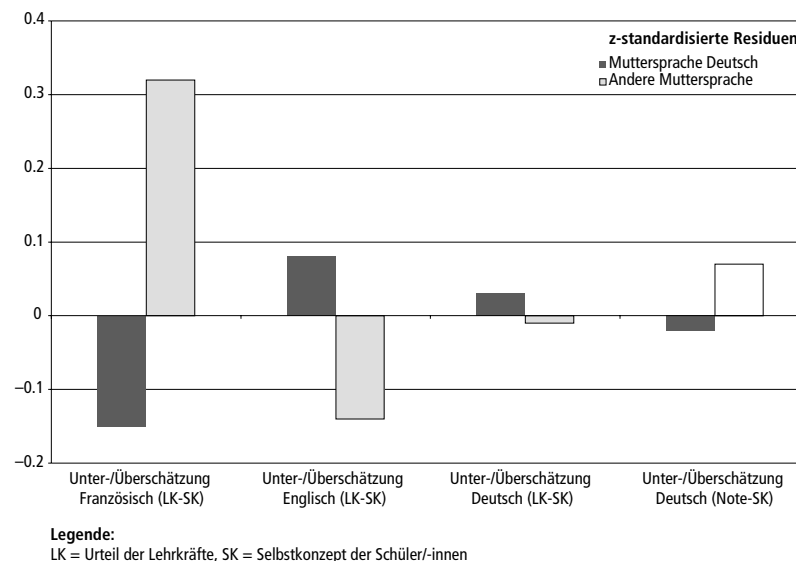


Abb. 3.5 Unter- und Überschätzungen (negative bzw. positive Werte) im Selbstkonzept (standardisierte Residuen)

turen an. Weil im Fremdsprachenunterricht dieser Stufe keine Noten erteilt werden und objektive Leistungsmessungen nicht greifbar sind, dienen in der vorliegenden Untersuchung die Einschätzungen der Lehrpersonen als Bezugsgrösse. Einzig im Fach Deutsch kann zusätzlich die letzte Zeugnisnote herangezogen werden.

Mithilfe von Regressionen wurden die Abweichungen zwischen dem Urteil der Lehrpersonen und den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler bestimmt. Die so erhaltenen «Restwerte» (Residuen) zeigen die Fehleinschätzungen im Selbstkonzept im Vergleich zur Bezugsgrösse (Abb. 3.5). Eine Fehleinschätzung mit positiven Werten geht in Richtung Überschätzung und eine Fehleinschätzung mit negativen Werten in Richtung Unterschätzung. Die ausgeprägtesten Fehleinschätzungen bestehen im Fach Französisch. Während die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler zur Unterschätzung tendieren, liegt das fachspezifische Selbstkonzept der fremdsprachigen Kinder einiges über den Einschätzungen der Lehrpersonen.²² Im Bereich Englisch kehrt sich der Befund

²² Eine ANOVA mit Geschlecht, Stufe und Muttersprache als Faktoren ergab einzig einen Effekt für die Muttersprache: $F(1,343) = 17.35, p < .001$.

um. Hier verläuft das Englisch-Selbstkonzept der Fremdsprachigen in Richtung Unterschätzung. Es besteht eine noch knapp signifikante Differenz zwischen den beiden Sprachgruppen.²³

In den beiden Sprachfächern, in denen keine offiziellen Leistungsbeurteilungen vorkommen, klaffen die Selbsteinschätzungen und die Urteile der Lehrpersonen auseinander. Im Fach Deutsch hingegen, bei dem die Kinder auf eine lange Schulerfahrung mit Benotung zurückblicken können, stimmt das Selbstkonzept sowohl mit der Lehrereinschätzung (Ratings) als auch mit den offiziellen Noten überein. Das ist bemerkenswert, weil damit die grundsätzliche Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler dieser Stufe bestätigt wird, angemessene Selbsteinschätzungen vorzunehmen.

Mit der letzten Bemerkung wird angedeutet, dass sich eher die Schülerinnen und Schüler in ihrem Urteil täuschen als die Lehrkräfte. Selbstverständlich, das muss betont werden, hängt eine resultierende Fehleinschätzung nicht allein von der «Richtigkeit» des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler ab, sondern ebenso von der Qualität des Lehrerurteils. Schliesslich schätzt jede Schülerin und jeder Schüler nur sich selber – und damit eine «bestens bekannte Person» – ein, die Lehrerinnen und Lehrer haben aber eine ganze Klasse vor sich. Da sind, vor allem bei wenig objektiven Grundlagen, falsche Urteile kaum zu vermeiden. Damit ist eine Frage angeschnitten, die im gegebenen Zusammenhang offen bleiben muss. Fehleinschätzungen wachsen wie Unkraut auf verschiedenen Böden, die Unschärfe der Anforderungen und die fehlenden Leistungsziele und -kriterien sind nur einige davon. Auch bei nicht benoteten Fächern gilt es, einen soliden Nährboden für positive Motivationen und angemessene Selbstkonzepte zu schaffen.

3.4 Motivation und Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit

In den bisherigen Ausführungen wurden die Motivationen und das Selbstkonzept bzw. die Kompetenzüberzeugung getrennt dargestellt. Zwischen den beiden Merkmalen werden jedoch Zusammenhänge bestehen. Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist vor allem zu erwarten, dass die Kompetenzüberzeugung (das Selbstkonzept) enger an die intrinsische Motivation gebunden ist als an die

²³ Effekt für die Muttersprache: $F(1,345) = 3.89, p < .05$.

Tab. 3.4 Selbstkonzept und Motivationen (lineare Korrelationen)

Englisch	Extrinsisch	Verständigung	Intrinsisch	Misserfolg
Selbstkonzept	.15	.40	.53	-.66
Französisch	Extrinsisch	Verständigung	Intrinsisch	Misserfolg
Selbstkonzept	.29	.34	.42	-.54

Alle r sign. mit mindestens $p < .01$

extrinsische (vgl. dazu Kap. 1.4.1). Wenn wir die einfachen Korrelationen in Tab. 3.4 betrachten, wird diese Erwartung bestätigt.

Die unterschiedliche Verknüpfung der extrinsischen Motivation mit dem Selbstkonzept kommt am markantesten im Fach Englisch zur Geltung, wo alle anderen Motivationen signifikant stärker mit dem Selbstkonzept korrespondieren.²⁴ Im Fach Französisch unterscheidet sich die Korrelation des Selbstkonzepts mit der extrinsischen Motivation (.29) ebenfalls signifikant von der intrinsischen und der Misserfolgsorientierung, nicht aber von der Verständigungsmotivation.

Das bei beiden Sprachen auffällig hohe Gewicht der Misserfolgsorientierung ($r = -.66$ bzw. $-.54$) lässt auf eine besonders bestimmende Rolle der Misserfolgshaltung im Zusammenhang mit der positiven oder der negativen Ausprägung der Kompetenzüberzeugung schliessen. Aus den einfachen Korrelationen in Tab. 3.4 ist der spezifische Beitrag eines einzelnen Elementes wegen der hohen Interkorrelationen (weil alle Motivationen mehr oder weniger miteinander korrelieren) nicht ablesbar. Mithilfe von getrennten multiplen Regressionen sollen deshalb die für die beiden Selbstkonzepte in Französisch und Englisch zentralen Motivationen eruiert werden. D. h., es geht darum, den Zusammenhang einer einzelnen Motivationsart mit dem Selbstkonzept unter Berücksichtigung aller anderen Motivationen und der Leistungseinschätzung zu bestimmen.

Weil es sich um gleichzeitig erhobene Daten handelt (nicht um einen Längsschnitt, der es erlauben würde, Einflüsse im Verlauf eines Zeitabschnittes aufzuspüren), stellen die Abbildungen keine Kausalmodelle der Wirkungen auf das Selbstkonzept dar. Zu erkennen ist aber, dass die Kompetenzüberzeugung der Schülerinnen und Schüler im Fach Französisch letztlich markant und primär an die Misserfolgsorientierung gekop-

²⁴ Test für abhängige Korrelationen, wobei alle p mind. $< .01$



¹ = $p < .05$, ² = $p < .01$, ³ = $p < .001$

Abb. 3.6 Motivation und Selbstkonzept in Französisch (links) und Englisch (rechts). Standardisierte Beta-Gewichte aus getrennten multiplen Regressionen

pelt ist. Diese Eindimensionalität des Motivationsbezuges, die sich gewissermaßen auf «Lust oder Frust» einengt, liegt bei Englisch nicht vor. Es fällt aber auf, dass die Misserfolgsorientierung auch hier die gleiche Bedeutung erlangt wie in Französisch. Zusätzlich korrespondiert die intrinsische Motivation in positiver Weise mit der Kompetenzüberzeugung in Englisch.²⁵ Damit steht das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in Englisch, aus der Motivationsperspektive betrachtet, auf breiteren Füßen als die Kompetenzüberzeugung in Französisch. Auffällig ist zudem die fehlende Verbindung zwischen dem Leistungsurteil der Lehrkräfte und dem Französisch-Selbstkonzept. Die Erklärung dafür dürfte in Abb. 3.5 (S. 63) zu finden sein: In Französisch liegen massivere Fehleinschätzungen vor als in Englisch.

Die Verankerung auf einer breiteren motivationalen Basis des Selbstkonzepts gilt unabhängig von der Stufe. Wie der folgende Abschnitt zeigt, fallen die Ausprägungen der Motivationsarten im Gegensatz dazu teilweise stufenabhängig aus.

²⁵ Bei multiplen Regressionen mit Daten der vorliegenden Art (korrelierende Merkmale) besteht die Gefahr der Kollinearität, was zur Fehlschätzung einzelner Regressionskoeffizienten führen kann (nicht zu Fehlern im Gesamtmodell). Die durchgeführten Kollinearitätsprüfungen (für beide genannten Regressionen) deutete keine Verletzung der gängigen Kriterien an. Sowohl die Toleranzwerte (T) als auch die VIF-Werte (Variance Inflation Factor) blieben klar im akzeptablen Rahmen; dennoch ist bei derartigen Modellen eine gewisse Zurückhaltung angezeigt.

3.5 Motivation und Stufe

Wie in der Einleitung erwähnt, ist im Fremdsprachenunterricht häufig ein Nachlassen der Motivation mit zunehmender Schulstufe zu verzeichnen. Obwohl sich motivationale Lernfaktoren stets auf Grund individueller Bedingungen verändern können, ist das generelle Absinken im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht weit eher auf dem Hintergrund institutioneller Bedingungen zu sehen (Verlagerung des Schweregewichts auf grammatikalische Aspekte, stärkere Notenorientierung und höhere Selektionsrelevanz usw., siehe Tab. 1.2, S. 35). Diese generellen Faktoren und Bedingungen erklären aber die Unterschiede zwischen Motivationsarten oder zwischen verschiedenen Sprachen, wie sie aus Abb. 3.7 hervorgehen, nur zum Teil.

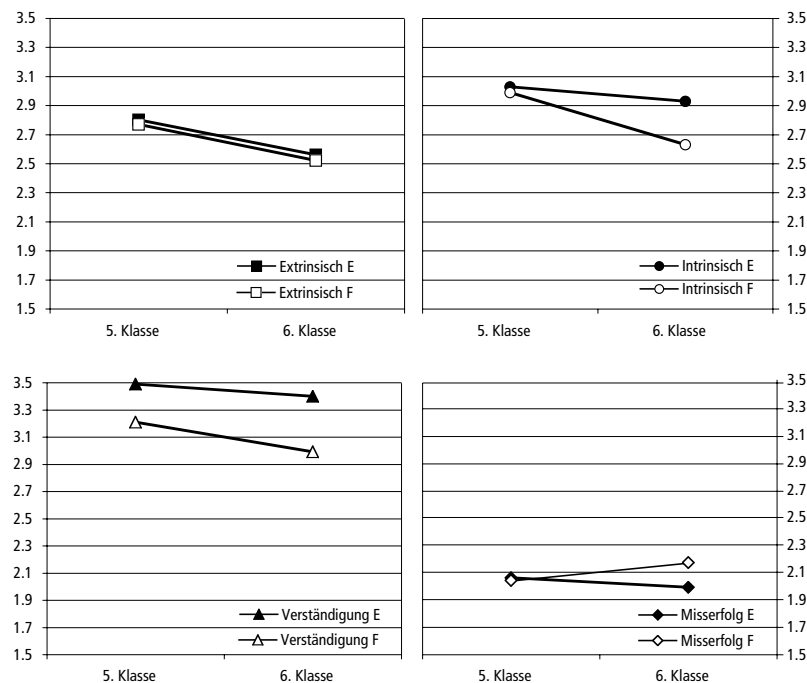


Abb. 3.7 Motivation und Stufe: Die vier Motivationsarten in Englisch und Französisch bei Schülerinnen und Schülern des fünften und sechsten Schuljahres.

Die vier Abbildungen repräsentieren deutlich verschiedene Muster von Motivationsunterschieden:²⁶

- Die *extrinsische* Motivation ist in den sechsten Klassen in beiden Sprachen signifikant tiefer als in den fünften Klassen.²⁷ Dieser Unterschied ist im Zusammenhang mit den anderen tieferen Ausprägungen in der 6. Klasse zu sehen und gilt daher nicht nur für diese einzelne Motivationsart.
- Ein differenzierteres Bild ergibt die *intrinsische* Motivation, wo ein markanter Unterschied zwischen den Sprachen zu verzeichnen ist. Während das «Lernen aus Spass an der Sache» im Französisch in den sechsten Klassen an Boden verliert, liegt es im Englisch auf beiden Klassenstufen auf gleichem Niveau.²⁸ Selbst – oder gerade – wenn wir die unterschiedlichen Unterrichtskonzepte für Französisch und Englisch berücksichtigen, müsste diese *Motivationsschere* Anlass zu grundsätzlichen Überlegungen im Hinblick auf die Ziele und Methoden des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule geben.
- Die *Verständigungsmotivation* spielt zwar auch im Französisch eine wichtige Rolle (Abb. 3.7, S. 67, links unten), die Ausprägung dieser Motivationsart erreicht aber nie die gleiche Bedeutung wie im Englisch. Ausserdem liegt die Verständigungsmotivation bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern signifikant unter dem Niveau der fünften Klassen.²⁹ Auch dieses Ergebnis weckt die Frage, warum die gleiche Motivationsart im Französisch stufenabhängig und im Englisch stufenunabhängig ausfällt.
- Ähnliches trifft auf die *Misserfolgsmotivation* zu. Die Unterschiede zwischen der fünften und der sechsten Klassenstufe bleiben zwar statistisch unbedeutend, aber in der sechsten Klasse fällt die Differenz zwischen Französisch und Englisch signifikant aus.³⁰ Trotz des allgemein tiefen Niveaus (2 = «eher nicht») läge es nahe, die sich öffnende Motivationschere zwischen den beiden Fremdsprachen im Auge zu

²⁶ Die berichteten Unterschiede zwischen fünften und sechsten Klassen gelten unabhängig von der Muttersprache und vom Geschlecht. Weil es sich um Querschnittdaten handelt (nicht um eine längsschnittliche Veränderung), kann von einer «Abnahme» im eigentlichen Sinn nicht gesprochen werden.

²⁷ Extrinsische Motivation Differenz fünfte vs. sechste Klassen: Französisch: $F(1,351) = 8.49$, $p < .01$, Englisch: $F(1,351) = 7.29$, $p < .01$

²⁸ Intrinsische Motivation: Die Differenz fünfte vs. sechste Klassen in Französisch ist hoch signifikant: $F(1,351) = 16.84$, $p < .001$. In Englisch bleibt die Differenz unbedeutend: $F(1,351) = 1.28$, $p > .25$

²⁹ Verständigung Französisch Differenz fünfte vs. sechste. Klassen: $F(1,351) = 9.16$, $p < .01$, Englisch: $F(1,351) = 1.80$, $p > .17$

³⁰ Eine ANOVA für Messwiederholung ergibt eine signifikante Interaktion Sprache (E,F) x Stufe (5,6): $F(1,356) = 3.94$, $p < .05$. Französisch vs. Englisch 6. Klasse: $t(157) = 2.31$, $p < .05$

behalten: Handelt es sich um den Beginn einer längerfristigen Entwicklung? Welchen Verlauf nehmen die Misserfolgsmotivationen in den weiteren Schuljahren? Steigt die eine weiter an, während die andere stabil bleibt oder noch weiter sinkt? Welche Unterrichtsbedingungen und welche individuellen Faktoren beeinflussen den Verlauf?

3.6 Motivation und Leistungsfähigkeit

In diesem Abschnitt geht es um die Frage der Verknüpfung der vier Motivationsarten mit der von den Lehrkräften beurteilten Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Von besonderem Interesse sind allfällige motivationale Querverbindungen zwischen den Sprachen Englisch und Französisch im Hinblick auf die Leistungsbeurteilungen. Es wird konkret untersucht, ob die Motivation in Englisch auf Französisch abfärbt und/oder umgekehrt.

Tab. 3.5 Lineare Zusammenhänge zwischen den Motivationsarten und den Leistungseinschätzungen in Französisch und Englisch

Leistung	Französisch				Englisch			
	Extrinsisch	Intrinsisch	Verständigung	Misserfolg	Extrinsisch	Intrinsisch	Verständigung	Misserfolg
Englisch	.03	.22 ³	.22 ³	-.40 ³	-.01	.08	.10	-.26 ³
Französisch	-.02	.13 ¹	.14 ²	-.28 ³	.07	.24 ³	.22 ³	-.38 ³

¹ = $p < .05$ ² = $p < .01$ ³ = $p < .001$

Die einfachen linearen Zusammenhänge bestätigen das vergleichsweise hohe Gewicht der Misserfolgsmotivation erneut (Tab. 3.5). Die Leistungen in Englisch (–.40) und in Französisch (–.38) nehmen mit zunehmender Misserfolgsorientierung deutlich ab. Die positiven Motivationen korrelieren längst nicht so stark mit den Leistungseinschätzungen wie die Misserfolgsorientierung.³¹ Die Häufung signifikanter Koeffizienten bei den Englischmotivationen lassen zudem vermuten, dass die motivationale Situation im Fach Englisch auf die Motivationen in Französisch abfärbt und nicht umgekehrt. Diese Vermutung soll mithilfe multipler Regressionen geprüft werden.

³¹ Die Koeffizienten intrinsisch/Verständigung vs. Misserfolg sind jeweils signifikant verschieden (Test für abhängige Korrelationen).

Eine Regression³² mit den Motivationsarten als Prädiktoren und der Leistungsfähigkeit in Französisch als Ziel (Kriterium) ergab unter anderem eine positive Beziehung zwischen der *intrinsischen* Motivation in Französisch und der von der Lehrpersonen beurteilten Leistungsfähigkeit (Abb. 3.8). Dieses Ergebnis überrascht kaum: Unabhängig von allen anderen Motivationsarten korrespondiert die grössere Freude und der persönliche Spass an der französischen Sprache mit einer besseren Beurteilung der Leistungsfähigkeit.

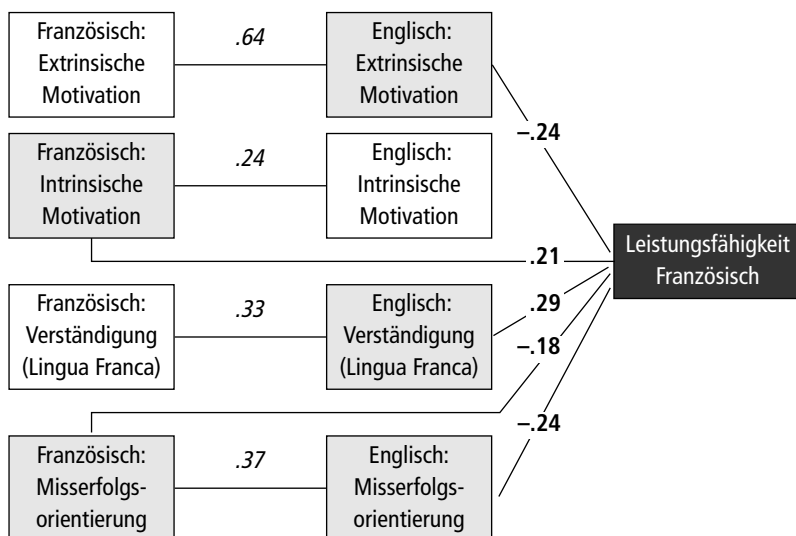


Abb. 3.8 Analyse der Leistungsfähigkeit in Französisch (Kriterium) auf dem Hintergrund der erfassten Motivationsarten (Prädiktoren) mithilfe einer multiplen Regression (fett: standardisierte Beta-Koeffizienten, kursiv: einfache Pearson-Korrelationen zwischen den jeweiligen Motivationsarten)

³² Die durchgeführten Kollinearitätsprüfungen (für beide genannten Regressionen) deutete wiederum keine generelle Verletzung der gängigen Kriterien an. Sowohl die Toleranzwerte (T) als auch die VIF-Werte (Variance Inflation Factor) blieben in einem akzeptablen Rahmen ($T > 0.2$, $VIF < 5$). Einzig die extrinsische Motivation scheint hier ein gewisses Risiko zu bergen ($T = 0.19$, $VIF = 5.23$). Die Interpretation des negativen Koeffizienten von $-.24$ in Abb. 3.8 sollte deshalb mit Zurückhaltung vorgenommen werden. Allerdings deutet schon die einfache Korrelation in Tab. 3.5, S. 69, eine negative Beziehung an, extrinsische Motivation in Englisch x Leistung Französisch $r = -.02$.

Das gilt in einem negativen Sinn auch für die Misserfolgsorientierung in Französisch. Diese korrespondiert entsprechend mit einer etwas tieferen Leistungsfähigkeit. Wer lieber nichts sagt, statt etwas Falsches, wer sich aus Furcht vor Fehlern im Unterricht zurückhält, wird schlechter beurteilt. Auch das überrascht nicht.

Interessant an diesem Modell sind in erster Linie die Zusammenhänge zwischen der *Motivation in Englisch* und der Leistungsfähigkeit in *Französisch*. Selbst wenn alle Französisch-Motivationsarten berücksichtigt werden, bleiben signifikante Zusammenhänge, die auf das Konto der Englisch-Motivationen gehen. Es handelt sich dabei um positive und negative Übertragungen:

- Im positiven Sinne «profitiert» die Französischleistung vom verstärkten Verständnis von *Englisch* als Sprache der Verständigung oder als Lingua franca. Kinder, welche die Auseinandersetzung mit Englisch stärker mit dem Aspekt der weltweiten Verständigung mit Menschen verschiedenster Kulturen in Verbindung bringen, entdecken offenbar auch Französisch eher als ein willkommenes Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation, sei dies in privater oder in beruflicher Hinsicht. Wir können dies als positiven Transfer interpretieren, der von Englisch ausgeht. (Aus Abb. 3.9 ist zu entnehmen, dass dieser Sachverhalt bezüglich der Englischleistung nicht besteht.)
- Eine negative Übertragung auf die Leistungsfähigkeit in Französisch besteht bei der Misserfolgsorientierung in Englisch – ein Beitrag, der unabhängig von der Misserfolgsorientierung in Französisch auftritt. Offensichtlich überschatten die Erfahrungen der misserfolgsängstlichen Kinder im Englisch auch ihren Einsatz im Französischunterricht.
- Wer mit der englischen Sprache ein intensiveres Interesse an Erfolgen und Belohnungen verbindet (extrinsische Motivation), scheint in Französisch durch etwas tiefere Leistungsergebnisse aufzufallen.

Blicken wir nun auf die Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Englisch. Abb. 3.9 enthält die Ergebnisse der entsprechenden multiplen Regression. Ganz anders als im eben diskutierten Modell spielen die Motivationen in Französisch in diesem Fall keine zusätzliche Rolle. Es bestehen nur direkte Beziehungen zwischen einzelnen Englisch-motivationen und der Leistungsfähigkeit in Englisch.

- Am deutlichsten fällt die *Misserfolgsorientierung* ins Gewicht. Die Zurückhaltung im Unterricht aus Angst vor Fehlern, die sich vermutlich auch als eigentliche Sprechangst zeigt, drückt besonders massiv auf die Leistungsbeurteilung (wie oben gesehen selbst im Französisch).

- Der zweite Zusammenhang zeigt in eine positiv Richtung. Die höhere Gewichtung von Englisch als Weltsprache der *Verständigung* korrespondiert mit einer besseren Beurteilung der Leistungsfähigkeit durch die Lehrpersonen. Im Gegensatz zur Misserfolgsorientierung dürften bei dieser Art von Motiviertheit gerade auf der Mittelstufe die ausgesprochene Sprechfreude, der ungehemmte Umgang mit der Sprache und das allgemein gesteigerte Interesse am Lerngegenstand als äussere Signale von Interesse und Lernfreude in Erscheinung treten – und für die Lehrkräfte entsprechend sichtbar werden.

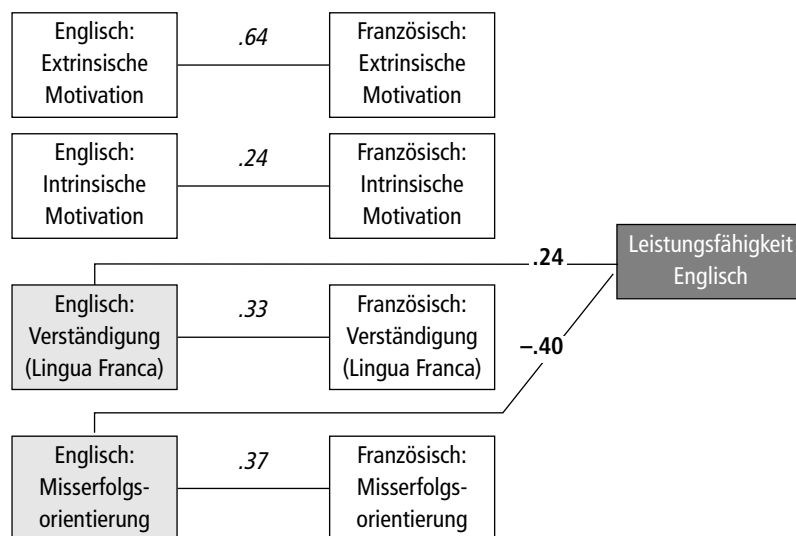


Abb. 3.9 Analyse der Leistungsfähigkeit in Englisch (Kriterium) auf dem Hintergrund der erfassten Motivationsarten (Prädiktoren) mithilfe einer multiplen Regression (fett: standardisierte Beta-Koeffizienten, kursiv: einfache Pearson-Korrelationen zwischen den jeweiligen Motivationsarten)

3.7 Geschlecht, Sozialkompetenz und Leistungsfähigkeit

Die Geschlechterfrage, vorab die Benachteiligung der Mädchen in der Schule, ist schon seit vielen Jahrzehnten ein Bestandteil der Bildungsdiskussion. In jüngster Zeit ist die Debatte erneut und mit umgekehrten Spiessen speziell um die «Feminisierung des Lehrberufs» entflammt, indem nun von bestimmten Kreisen die Benachteiligung der Knaben in einem weiblich dominierten Unterricht moniert wird.³³ Auf dem Hintergrund dieser Diskussionen drängt sich ein genauerer Blick auf die Thematik «Geschlecht und Schule» aus empirischer Sicht auf. Besonders wenn es um sprachliche Fächer geht, die in der Regel noch am ehesten als weibliche Domäne identifiziert werden, sind geschlechtsspezifische Analysen nahe liegend. Kann tatsächlich von einer einseitigen Benachteiligung der Knaben gesprochen werden?

3.7.1 Leistungsfähigkeit und Geschlecht

In der Schule wird das Geschlecht in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Lehrerinnen oder Lehrer treffen auf Mädchen oder Knaben. Die gegen geschlechtlichen Konstellationen Lehrerin–Knaben und Lehrer–Mädchen verdienen dabei eine spezielle Aufmerksamkeit: Wird die sprachliche Leistungsfähigkeit von Mädchen und Knaben durch Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlich beurteilt?

Gemäss Ergebnissen (vgl. Abb. 3.10) erhalten Mädchen und Knaben in Englisch weder von Lehrerinnen noch von Lehrern signifikant unterschiedliche Bewertungen.³⁴ Für Französisch liegt der Fall anders: Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Französisch liegt bei Mädchen insgesamt, d. h. unabhängig vom Geschlecht der Lehrperson, höher als bei Knaben.³⁵ Ein schwach angedeuteter, aber nicht signifikanter Interaktionseffekt (Geschlecht Lehrperson x Geschlecht Kind) unterstützt den Eindruck, dass der Unterschied zu einem grossen Teil auf der Beurteilung der Lehrerinnen beruht (mittlere Darstellung in Abb. 3.10).³⁶ In Deutsch

³³ Siehe dazu z. B. die NZZ-Beilage "Bildung und Erziehung" vom 20.1.2004

³⁴ ANOVA mit den Faktoren Geschlecht Lehrperson x Geschlecht Kind, Differenz nicht signifikant, $p > .30$

³⁵ Geschlecht des Kindes: $F(1,362) = 8.70$, $p < .01$

³⁶ Angedeutete (nicht signifikante) Interaktion Geschlecht Lehrperson x Geschlecht Kind: $F(1,362) = 2.60$, $p = .10$

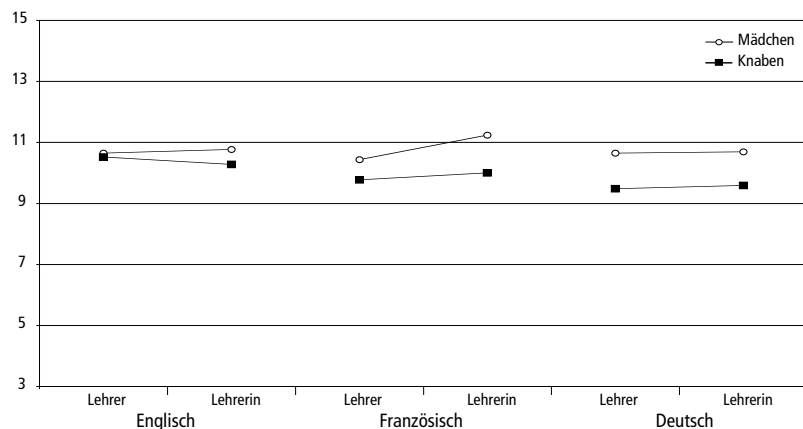


Abb. 3.10 Leistungsfähigkeit von Mädchen und Knaben in sprachlichen Fächern aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern (Minimum = 3, Maximum = 15 Punkte)

setzt sich der Geschlechtseffekt fort und führt zum bekannten Vorsprung der Mädchen in diesem Fach, wiederum aus der Sicht von Lehrern und Lehrerinnen.³⁷

Die Geschlechtsunterschiede zu Gunsten der Mädchen kommt nicht etwa zu Stande, weil Mädchen in Französisch oder Deutsch besser beurteilt werden als in Englisch, sondern weil die Leistungen der Knaben in Französisch und Deutsch gegenüber Englisch treppenartig abfallen. So ist zum Beispiel der Leistungsunterschied zwischen Englisch und Französisch bei den Knaben signifikant, bei Mädchen jedoch nicht.³⁸ In Deutsch und Französisch fallen die Leistungen der Knaben ab, in Englisch schaffen sie hingegen den Anschluss an die Mädchen.

3.7.2 Sozialverhalten und Geschlecht

Das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler steht ebenfalls in Beziehung zur schulischen Beurteilung. Wie verschiedene Studien zeigen, spielt dabei gehemmtes Verhalten eine wichtige Rolle (Stöckli, 1999; 2002; 2004). In der vorliegenden Untersuchung beurteilten Lehr-

³⁷ Deutscheistung und Geschlecht des Kindes: $F(1,362) = 14.49$, $p < .001$. Der Effekt trifft auch auf die Noten zu.

³⁸ Differenz Englisch-Französisch bei Knaben: $t(182) = 2.80$, $p < .01$; Mädchen: $p > .40$

Tab. 3.6 Interkorrelationen des Sozialverhaltens (r für Knaben in Klammern)

	Aggressivität		Sozialkompetenz	
Sozialkompetenz	.14 ³	(.11)		
Schüchternheit	-.33 ¹	(-.22 ²)	-.62 ¹	(-.44 ¹)

¹ = $p < .001$ ² = $p < .01$ ³ = $p < .06$

kräfte drei Aspekte des Sozialverhaltens der Kinder: aggressiv-störendes Verhalten, Sozialkompetenz bzw. soziale Offenheit und ängstlich-schüchternes Verhalten (vgl. Tab 2.7 im Methodenteil, S. 53).

Aggressiv-störendes Verhalten korreliert nicht oder nur mit mässiger Stärke mit Sozialkompetenz und Schüchternheit (Tab. 3.6). Das heisst, aggressiv-störendes Verhalten kann bei Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger gleichzeitig mit sozial kompetentem oder mit schüchternem Verhalten auftreten. Im Gegensatz dazu schliessen sich Schüchternheit und Sozialkompetenz, die sich aus Merkmalen wie Kontaktfreudigkeit, Mitteilsamkeit und soziale Initiative zusammensetzt, gegenseitig weit gehend aus. Das trifft mit einer Korrelation von $r = -.62$ in erster Linie auf Mädchen zu. Je schüchterner die Mädchen, desto weniger werden sie als sozial kompetent wahrgenommen. Bei Knaben ist diese

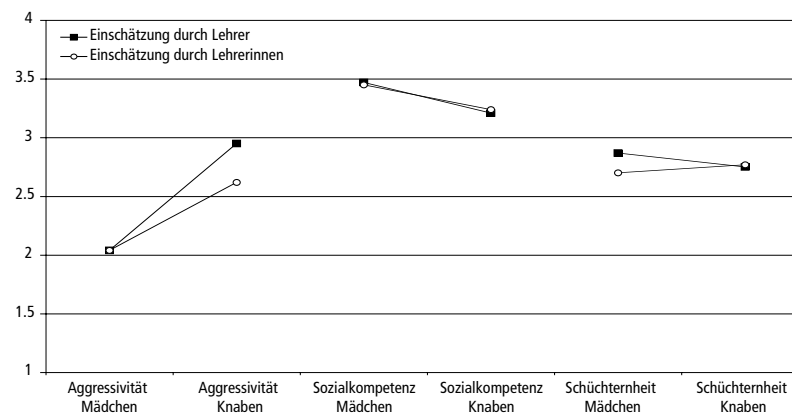


Abb. 3.11 Das Sozialverhalten von Mädchen und Knaben aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern (Itemskalenmittelwerte, 1 = Minimum, 5 = Maximum, 3 = Skalenmitte)

negative Beziehung etwas weniger ausgeprägt.³⁹ Es dürfte demnach im Eindruck der Lehrpersonen etliche Knaben geben, die zum Teil recht schüchtern sind, aber dennoch über Sozialkompetenzen verfügen.

Die eben berichteten Korrelationen geben keine Auskunft über die Ausprägung der Merkmale in Abhängigkeit vom Geschlecht. Die Mittelwerte für Mädchen und Knaben, die sich aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern ergeben, sind in Abb. 3.11 dargestellt.

Zwischen Mädchen und Knaben bestehen lediglich zwei signifikante Unterschiede: 1. Mädchen werden insgesamt als weniger aggressiv beurteilt als Knaben (wobei die Lehrer bei den Knaben nur tendenziell mehr Aggressivität wahrnehmen als Lehrerinnen).⁴⁰ 2. Mädchen werden von Lehrerinnen *und* Lehrern als sozial kompetenter beurteilt als Knaben.⁴¹

3.7.3 Sozialverhalten und Leistungsfähigkeit

Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Geschlecht des Kindes, dem Geschlecht der Lehrperson, dem Sozialverhalten (Prädiktoren) und der Leistungsfähigkeit in den einzelnen Fächern (Kriterium)? Bei drei Prädiktoren sind sehr verschiedene Varianten des interaktiven Zusammenspiels oder auch nur Einzeleffekte möglich: Vielleicht hängt das Leistungsurteil in einem bestimmten Fach nur mit dem Geschlecht des Kindes zusammen oder nur mit dem Geschlecht der Lehrperson oder nur mit dem Sozialverhalten. Es könnte auch sein, dass die Leistungsbeurteilung auf einem Zusammenspiel zwischen dem Geschlecht des Kindes oder der Lehrperson und dem Sozialverhalten beruht. Schliesslich ist auch ein interaktives Zusammenspiel *aller* Voraussetzungen möglich, nämlich ein Interaktionseffekt Geschlecht der Lehrperson x Geschlecht des Kindes x Sozialverhalten.

Die Prüfung der gegebenen Zusammenhänge erfolgte pro Fach anhand von Regressionen. Diese Analysen deckten mehrere signifikante Effekte auf. Im Falle von Interaktionseffekten mit dem Geschlecht wurden zusätzlich separate Regressionen pro Geschlecht berechnet. Diese führten dann zu den massgebenden Beta-Koeffizienten, die in Tab. 3.7 enthalten sind. Um einen erweiterten Einblick in die schulische Gesamtsituation der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, sind die Werte für Deutsch und Mathematik ebenfalls aufgeführt.

³⁹ Die Differenz der Koeffizienten ist bei zweiseitigem Test allerdings nicht signifikant, $Z = 1.75$, $p < .08$

⁴⁰ Signifikant ist nur der Unterschied Mädchen-Knaben, $F(1,365) = 52.82$, $p < .001$

⁴¹ Differenz Mädchen-Knaben: $F(1,365) = 8.98$, $p < .01$

Tab. 3.7 Leistungsbeurteilung, Geschlecht und Sozialverhalten
(standardisierte Beta-Koeffizienten aus fachspezifischen Regressionen)

Sozialverhalten	Lehrer		Lehrerinnen	
	M N = 95	K n = 93	M n = 87	K n = 94
Schüchternheit und ...				
Leistungsfähigkeit Englisch			-.21 ¹	
Leistungsfähigkeit Französisch			-.21 ¹	
Leistungsfähigkeit Deutsch			-.16 ²	
Note Deutsch	-.27 ¹	-.06	-.27 ¹	-.06
Leistungsfähigkeit Mathematik	-.39 ¹	-.02	-.39 ¹	-.02
Note Mathematik	-.47 ¹	-.02	-.18	-.09
Aggressivität und ...				
Leistungsfähigkeit Englisch		-.03		-.22 ²
Leistungsfähigkeit Französisch			-.19 ¹	
Leistungsfähigkeit Deutsch			-.28 ¹	
Note Deutsch			-.28 ¹	
Leistungsfähigkeit Mathematik			-.22 ¹	
Note Mathematik	-.16 ³	-.32 ¹	-.16 ³	-.32 ¹
Sozialkompetenz und ...				
Leistungsfähigkeit Englisch	.38 ¹	.02	.09	.24 ²
Leistungsfähigkeit Französisch	.38 ¹	-.09	.06	.34 ²
Leistungsfähigkeit Deutsch	.35 ¹	-.02	.09	.16
Note Deutsch	.31 ²	.04	.00	.20 ⁴
Leistungsfähigkeit Mathematik	.25 ²	-.03	.25 ²	-.03
Note Mathematik	.35 ¹	-.07	.04	.11

M = Mädchen K = Knaben ¹ = $p < .001$ ² = $p < .01$ ³ = $p < .05$ ⁴ = $p < .06$

Graue Koeffizienten sind nicht signifikant

Zeilen: Wo identische Koeffizienten eingetragen sind (z. B. Note Deutsch), spielt das Geschlecht der Lehrperson keine massgebende Rolle. Koeffizienten in der Zeilenmitte gelten generell.

Betrachten wir das Sozialverhalten und seine Relevanz für die Leistungsbeurteilung im Einzelnen, dann lassen die Ergebnisse diese Schlüsse zu:

Schüchternheit

- *Englisch, Französisch, Deutsch:* Für die Beurteilungen der Leistungsfähigkeit in allen sprachlichen Fächern besteht ein allgemeiner Zusammenhang mit der Schüchternheit, unabhängig vom Geschlecht der Kinder oder der Lehrpersonen. Mit zunehmender Schüchternheit gehen die Leistungsurteile leicht zurück. Schüchternheit stellt demzufolge nicht nur für Fremdsprachen, sondern für sämtliche sprachlichen Leistungen ein Hindernis dar. Von grösserer Tragweite als die informelle Beurteilung durch Lehrerinnen und Lehrer ist aber zweifellos die

Benotung im Fach Deutsch, wo ein Interaktionseffekt mit dem Geschlecht des Kindes vorliegt. Während Schüchternheit bei Mädchen mit einer Verschlechterung der Benotung einhergeht, besteht bei Knaben kein Zusammenhang mit der Deutschnote.⁴²

- **Mathematik:** Schüchternheit korrespondiert mit Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Mathematik ebenfalls geschlechtsabhängig. Wiederum zeigt das Ergebnis eine recht deutliche Reduktion der Leistungsfähigkeit bei Mädchen und keinerlei Zusammenhang bei Knaben.⁴³ Auch in diesem Fall ist letztlich die offizielle Benotung ausschlaggebender. Die Benotung in Mathematik erfolgt zusätzlich in Abhängigkeit vom Geschlecht der Lehrperson: Der einzig signifikante und zudem sehr deutliche Zusammenhang besteht bei *Mädchen*, die den Unterricht bei einem *Lehrer* besuchen.⁴⁴ Alle anderen Zusammenhänge mit Schüchternheit sind nicht signifikant.

Aggressiv-störendes Verhalten

- **Englisch.** Das Leistungsvermögen in der Fremdsprache Englisch wird von Lehrerinnen stärker als von Lehrern im Zusammenhang mit dem aggressiv-störenden Verhalten der Kinder beurteilt. Bei Lehrern erhalten aggressivere Kinder in diesem Fach dagegen keine schlechteren Beurteilungen.⁴⁵
- **Französisch, Deutsch.** Bei den Leistungsurteilen in Französisch kann nur ein genereller Zusammenhang aufgedeckt werden. Aggressivere Kinder erhalten allgemein leicht reduzierte Beurteilungen. Das gilt ebenso für die informelle Leistungsbeurteilung in Deutsch wie auch für die Deutschnote.
- **Mathematik.** Für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit gilt ebenfalls ein genereller Zusammenhang, nicht aber für die Note in Mathematik. Die Benotung der Knaben hängt stärker mit aggressiv-störendem Verhalten zusammen als die Benotung der Mädchen, die aber mit zunehmender Aggressivität auch etwas schlechter ausfällt.⁴⁶

⁴² Regression: Interaktion Geschlecht Kind x Schüchternheit: $t = -2.06$, $p < .05$ (unter Berücksichtigung der Aggressivität). Die Koeffizienten sind in der Tabelle doppelt eingetragen (bei Lehrern und Lehrerinnen), gelten aber gemäss Regression unabhängig vom Geschlecht der Lehrperson.

⁴³ Regression: Interaktion Geschlecht Kind x Schüchternheit: $t = -2.80$, $p < .01$

⁴⁴ Regression: Interaktion Geschlecht Lehrperson x Geschlecht Kind x Schüchternheit: $t = -1.97$, $p = .05$

⁴⁵ Regression: Interaktion Geschlecht Lehrperson x Schüchternheit: $t = -2.37$, $p < .05$

⁴⁶ Regression: Interaktion Geschlecht Kind x aggressives Verhalten: $t = -2.07$, $p < .05$

Sozialkompetenz

- **Englisch, Französisch, Deutsch.** Für alle sprachlichen Fächer belegen die Regressionen mehrfache Interaktionseffekte zwischen dem Geschlecht der Lehrperson, dem Geschlecht des Kindes und der Sozialkompetenz.⁴⁷ Besonders bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Englisch und Französisch zeigen die Interaktionen ein ausgeprägtes gegengeschlechtliches Muster (Lehrer–Mädchen, Lehrerinnen–Knaben): Bei *Lehrern* korrespondiert die höhere Sozialkompetenz von *Mädchen* mit einer besseren Beurteilung, bei *Lehrerinnen* sind es die sozial kompetenten *Knaben*, die besser beurteilt werden. Im Fach Deutsch ist dieser doppelte Geschlechtseffekt ebenfalls signifikant, kommt aber weniger klar zur Geltung, weil die Koeffizienten in der Gruppe Lehrerinnen–Knaben weniger hoch ausfallen.
- **Mathematik.** In Mathematik finden wir die gleichen Effekte wie bei Schüchternheit, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. Mädchen mit hoher Sozialkompetenz erhalten bei Lehrern **und** bei Lehrerinnen bessere Leistungseinschätzungen. Bei den Knaben bleibt das Verhaltensmerkmal für die Beurteilung bedeutungslos. Die Noten in Mathematik unterliegen einer doppelten Interaktion, wobei nur die sozial kompetenten *Mädchen*, die bei einem *Lehrer* zur Schule gehen, besser benotet werden.

Die Bilanz aus den Analysen gibt zu denken. Einerseits bestätigt sich das grundsätzliche Problem der Verflechtung von Leistungsurteilen und Benotungen mit dem Sozialverhalten der Kinder. Diese Tatsache verweist auf ein altes, ungelöstes Defizit der schulischen Beurteilungspraxis (Stöckli, 2004). Darüber hinaus treten geschlechtsabhängige Unterschiede zutage, die in hohem Masse erklärungsbedürftig sind. Am eindrücklichsten präsentiert sich in dieser Beziehung die markant schlechtere Benotung in Mathematik, welche schüchterne Mädchen trifft, die zu einem Lehrer in den Unterricht gehen. Schüchternheit wirkt sich bei Mädchen aber auch auf die Deutschnote negativ aus, dies auch bei Lehrerinnen und obwohl Mädchen nicht prinzipiell als schüchterner wahrgenommen werden als Knaben.

Das Etikett «bemerkenswert» tragen auch die doppelten Geschlechtseffekte im Zusammenhang mit der Sozialkompetenz. Warum sozial kompetente Mädchen bei *Lehrern* bessere Leistungen erzielen als sozial kompetente Mädchen bei *Lehrerinnen*, leuchtet nicht ohne weiteres ein. Das

⁴⁷ Jeweils Interaktionen Geschlecht Lehrperson x Geschlecht Kind x Sozialkompetenz, Englisch: $t = -2.55$, $p < .05$, Französisch: -3.76 , $p < .001$, Deutsch: $t = -2.19$, $p < .05$, Note Deutsch: -2.10 , $p < .05$.

gilt genauso für die Umkehrung: Warum leisten sozial kompetente Knaben bei *Lehrerinnen* mehr als sozial kompetente Knaben bei *Lehrern*? Stecken dahinter gegengeschlechtliche Präferenzen (der Lehrpersonen) oder tatsächlich gegengeschlechtliche Effekte? Wenn es sich um tatsächliche Effekte auf der Seite der Kinder handeln würde, müsste sich das eigentlich in den Motivationen und im Selbstkonzept der Mädchen und Knaben niederschlagen. Wie die Überprüfung gezeigt hat, ist das aber nicht annähernd der Fall.⁴⁸

In den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch, die hier im Zentrum des Interesses stehen, beeinträchtigen schüchtern-ängstliches und aggressiv-störendes Verhalten die Leistungsfähigkeit unabhängig vom Geschlecht. Schüchterne Kinder haben verständlicherweise speziell im mündlich ausgerichteten Unterricht Mühe, sich ihren tatsächlichen Fähigkeiten entsprechend einzubringen. In der persönlichen Zurückhaltung besteht ja gerade ihr Problem. Sie neigen denn auch zu erhöhter Misserfolgsorientierung ($r = .24, p < .001$). Aggressiv-störendes Verhalten kann andererseits mit weniger Aufmerksamkeit und Hyperaktivität verbunden sein, was die Leistungsfähigkeit in verschiedener Hinsicht schmälert. In beiden Fällen bleibt dringend zu fragen, inwiefern die individuelle Leistung im Sprachunterricht möglichst unabhängig vom Sozialverhalten entstehen und beurteilt werden kann. Grundlagen dazu sind unter anderem eine individuell ausgerichtete Förderung von Kompetenzen und *Kompetenzerfahrungen* sowie eine objektive Beurteilung. Die Frage nach der Objektivität der schulischen Beurteilungspraxis entzündet sich an der Bedeutung der Sozialkompetenz für Leistungsbeurteilung in den gegengeschlechtlichen Konstellationen Lehrer–Mädchen und Lehrerin–Knaben erst recht.

⁴⁸ Regressionen mit interaktiven Terms (wie oben berichtet) blieben völlig ohne Ergebnisse.

3.8 Grundsätzliche Haltungen der Schülerschaft

3.8.1 Die eingeschränkte Selbstbestimmung: Lernen, weil man muss

Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation entsteht in Lernprozessen dort am meisten intrinsische Motivation, wo die Wahlfreiheit bezüglich Zielen und Aufgaben möglichst weit reichend ist. Je mehr die Selbstbestimmung eingeschränkt ist, desto mehr gehen persönliche Motivationen zurück, und es entwickeln sich andere Motivationsgrundlagen. Zeigt sich ein entsprechender Zusammenhang bei Schülerinnen und Schülern, die sich nur gezwungenermassen mit Fremdsprachen auseinandersetzen?

Unsere Schule ist eine Pflichtschule. Die Pflicht erstreckt sich von der allgemeinen Schulpflicht bis zur Nutzung des Fächerangebotes. Die Grundidee der Unter- und Mittelstufe der Volksschule heisst: «Alle lernen alles». Das kann nicht bei allen auf die gleiche Gegenliebe stossen, und es kann nicht bei allen gleich gut funktionieren. Wohl die meisten Schülerinnen und Schüler können auf Anhieb zwischen beliebten und weniger beliebten oder gar gehassten Schulfächern unterscheiden. Die meisten könnten auch ein Fach nennen, auf das sie lieber verzichten würden oder mit dem sie sich nur beschäftigen, weil sie müssen. Was die befragten Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht über Französisch und Englisch denken, zeigen die Antworten auf diese Aussagen:

Ich lerne Englisch nur, weil ich muss.
 Ich lerne Französisch nur, weil ich muss.
 Ich würde in der Schule lieber aufs Englisch verzichten.
 Ich würde in der Schule lieber aufs Französisch verzichten.

Generell lauten die prozentualen Anteile der Antwortkategorien wie in Abb. 3.12 dargestellt. Auf Englisch würden rund 20% der Schülerinnen und Schüler mit mehr oder weniger Überzeugung verzichten (Kategorien *stimmt eher* und *stimmt genau*). Gesamthaft lernen 19% diese Sprache vor allem, weil sie müssen. Das heisst, dass Englisch für ein Fünftel der Schülerschaft ein aufgezwungenes Fach darstellt, welches mit wenig bis keinem Eigeninteresse verbunden ist. Die Antworten zu Französisch fallen demgegenüber um einiges pointierter aus. Hier äussern gesamthaft rund 34%, dass es sich mehr oder weniger um ein Müssen handelt,

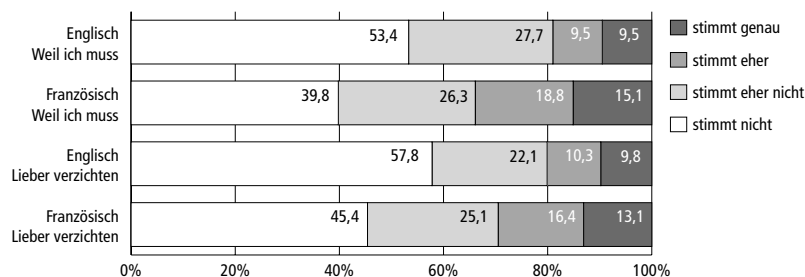


Abb. 3.12 Antworten zu den Aussagen «Ich lerne Englisch/Französisch nur, weil ich muss» und «Ich würde lieber auf Englisch/Französisch verzichten» (alle Befragten $N = 359$, ohne Kinder mit Englisch/Französisch als Muttersprache).

auf das etliche lieber verzichten würden (29.5%). Praktisch ein Drittel der Schülerschaft steht folglich dem Französischunterricht kritisch oder zumindest sehr distanziert gegenüber.

Hat die Erfahrung mit dem Sprachunterricht einen Einfluss auf die Antworten?

Zum Zeitpunkt der Befragung im November/Dezember 2003 befanden sich die Klassen noch in der ersten Hälfte des Schuljahres. Die Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen konnten damals gerade auf etwa vier Monate Erfahrung mit Französisch zurückblicken. Sie standen also noch stark im Banne des neuen Faches. Anders in den sechsten Klassen, wo sich bis zur Befragung längerfristige Erfahrungen im Umgang mit Französisch angesammelt hatten. Führten diese umfassenderen Erfahrungen zu einer Minderung oder zu einer Steigerung der negativen Antworten? Nicht bezogen auf Englisch, wo in den fünften Klassen 18.5% und in den sechsten Klassen 19.7% von einem Müssen sprechen. Der Stufenunterschied ist unbedeutend. Französisch hingegen kommt bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern (unabhängig vom Geschlecht) schlechter weg als bei den Anfängerinnen und Anfängern in den fünften Klassen (Abb. 3.13). Im Vergleich zu den 29% in den fünften Klassen stellen die rund 40% in den sechsten Klassen, die Französisch mehr oder weniger deutlich nur lernen, weil sie müssen, eine geradezu beunruhigende Bilanz dar.

Zwei Bemerkungen sind dazu nötig: 1. Wie bereits an anderer Stelle betont, könnte nur eine Längsschnitterhebung eine «Verschlechterung» nachweisen. Die vorliegende Datenbasis erlaubt lediglich einen Quer-

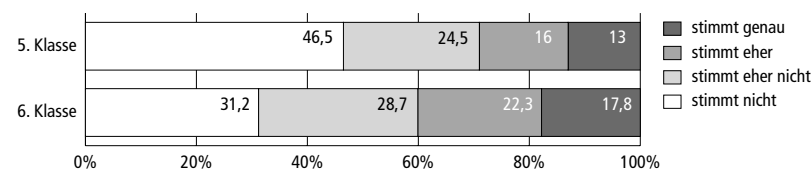


Abb. 3.13 Antworten zu «Ich lerne Französisch nur, weil ich muss» auf dem Hintergrund der Klassenstufe

vergleich, keine Bestätigung eines echten Zeiteffektes. 2. Ob das schlechtere Abschneiden des Französischunterrichts auch in Klassen auftritt, die *keinen* Unterricht in Englisch kennen und nie gekannt haben, bleibt eine offene Frage. Weder blosse Behauptungen noch reine Vermutungen können darauf eine Antwort sein. Ein Hinweis, der in diesem Zusammenhang immerhin recht aufschlussreich ist: Auf der individuellen Ebene besteht kein Zusammenhang zwischen der Dauer der wöchentlichen Englischlektionen (je nach Klasse 30 bis 135 Minuten) und den erwähnten Haltungen gegenüber dem Französischunterricht (Korrelationen um null). Wer also rein zeitlich mit mehr Englisch konfrontiert ist, hat *deswegen* dem Französisch gegenüber keine ablehnendere Haltung.⁴⁹

Eingeschränkte Selbstbestimmung und Motivation

Wer sich mit einem Fach auseinander setzen *muss*, lernt vermutlich ziemlich lustlos und mit mühevoller Anstrengung. Positive Motivationen bleiben aus, Vermeidungstendenzen nehmen zu. Anstelle der Selbstbestimmung, die Energien freisetzt, erfahren Schülerinnen und Schüler das Lernen als Zwang und Pflicht. Die folgenden Abbildungen illustrieren diesen Zusammenhang auf dem Hintergrund der Antworten zur oben behandelten Aussage anhand von Mittelwerten. Die Beziehungen zwischen dem Müssen und den Motivationen gelten – mit einer Ausnahme – für Englisch und Französisch gleichermaßen.⁵⁰

Je mehr die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache als reines Müssen erlebt wird, desto tiefer sind die positiven Motivationen und die Misserfolgsorientierung nimmt entsprechend zu. Diese generellen Zusammenhänge sind plausibel und nachvollziehbar.

⁴⁹ Das trifft genauso auf das Ausmass des CLIL (Content and Language Integrated Learning) zu: Mehr CLIL korrespondiert nicht mit einer schlechteren Meinung über Französisch.

⁵⁰ Prüfung der Mittelwertsverläufe durch einzelne Varianzanalysen.

Besonders interessant sind die Differenzierungen, die den theoretischen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation entsprechen. Der signifikant schwächere Zusammenhang besteht bei beiden Sprachen zwischen dem Müssen und der *extrinsischen* Motivation.⁵¹ Die externe, eher unpersönliche Orientierung an Noten oder späteren Belohnungen wird durch den erfahrenen Lernzwang am wenigsten tangiert.

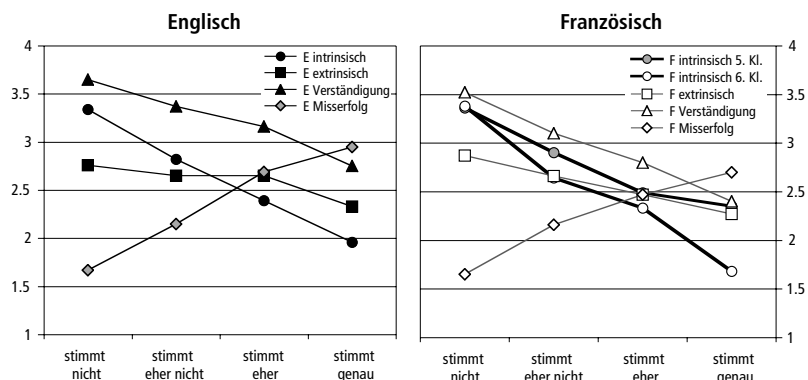


Abb. 3.14 Die Motivationsfaktoren in Abhängigkeit von der Feststellung «Ich lerne ... nur, weil ich muss»

Der insgesamt stärkste negative Zusammenhang zeigte sich zwischen dem Französisch-Lernen-Müssen und der intrinsischen Französischmotivation in der sechsten Klassenstufe (rechte Abb. 3.14).⁵² Es ist der einzige Effekt, bei dem die Stufe eine signifikante Bedeutung erlangte. Darin spiegelt sich – wenn wir das Ergebnis etwas salopp interpretieren – gewissermassen das «Drama des schulischen Französischunterrichts»: Je höher die Schulstufe, desto eingeschränkter die erlebte Selbstbestimmung (desto stärker der äussere Lernzwang) und desto schwächer die intrinsische Motivation. Wie bereits an verschiedenen Stellen gezeigt, erleidet Englisch als bevorzugte Fremdsprache nicht dasselbe Schicksal (siehe z. B. Abb. 3.7, S. 65).

Besonders zu beachten ist dies: Bei nicht eingeschränkter Selbstbestimmung (Kategorie *stimmt nicht*) fällt der Differenzbetrag zwischen der intrinsischen Motivation und der Verständigungsmotivation auf der

⁵¹ Prüfung: Signifikant unterschiedliche Korrelationskoeffizienten.

⁵² Signifikante Interaktion Stufe x Müssen (Franz.), $F(3,345) = 3.39$, $p < .05$. Die Korrelation beträgt in diesem Fall in den sechsten Klassen $r = -.71$, $p < .001$, in den fünften Klassen $r = -.47$, $p < .001$. Die Differenz der Koeffizienten ist signifikant, $Z = 2.16$, $p < .05$.

positiven Seite sowie der Misserfolgsmotivation auf der negativen Seite am grössten aus. Mit anderen Worten, bei nicht eingeschränkter Selbstbestimmung resultiert ein optimaler Überschuss an positiven, sachbezogenen motivationalen Tendenzen.

3.8.2 Das Bedürfnis nach Kompetenz: Das möchte ich einmal gut können

Der eben erwähnte Unterschied zwischen den beiden Fremdsprachen kommt im Wunsch, Englisch oder Französisch später einmal «ganz gut» zu können, ebenfalls zum Ausdruck. Der Wunsch, eine Sache, die als wichtig erachtet wird, gut zu beherrschen, entspringt unmittelbar dem menschlichen Grundbedürfnis, sich in bedeutungsvollen Handlungszusammenhängen als kompetent und fähig zu erleben (vgl. Kap. 1.2.1). Fragen wir uns also, inwiefern die Sprachen Französisch und Englisch das Kompetenzbedürfnis der Schülerinnen und Schüler berührt.

In der fünften Klasse äusserten insgesamt 88.5 % den Wunsch, Englisch einmal gut zu beherrschen (Kategorien *stimmt etwas* und *stimmt genau*), in der sechsten Klasse waren es 84.7 %. Der Unterschied zwischen den Stufen ist statistisch unbedeutend. Zu beachten ist besonders, dass die volle Zustimmung in beiden Jahrgängen das gleiche Niveau erreicht (*stimmt genau* 63.5 vs. 64.3 %). Abb. 3.15 zeigt nur die beiden zustimmenden (positiven) Antwortkategorien.

Der Wunsch, später einmal ganz gut Französisch zu können, wurde insgesamt ebenfalls von einer Mehrheit geäussert, aber der Unterschied zwischen den Klassenstufen (78 % in der fünften Klasse und 70.5 % in der 6. Klasse) ist hier signifikant.⁵³ Besonders auffällig sind die vergleichsweise wenigen Antworten mit voller Zustimmung in der 6. Klasse (rund 40 %).

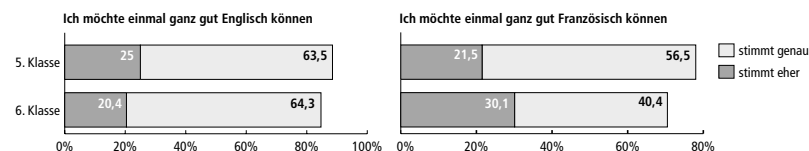


Abb. 3.15 Der Wunsch, die Fremdsprache später gut zu beherrschen, in Abhängigkeit von der Klassenstufe (zustimmende Antwortkategorien)

⁵³ Test für alle vier Antwortkategorien: $\chi^2(3) = 9.59$, $p < .05$

Der Wunsch, etwas «gut zu können» bzw. kompetent und fähig zu sein, bildet einen sehr zentralen Bestandteil der motivationalen Voraussetzungen einer Person im Hinblick auf einen Lerngegenstand oder eine Handlung. Das «Können-Wollen» oder das Kompetenzbedürfnis setzt positive, zielorientierte Energien frei. Bereits im Kleinkindalter wird dieses Bedürfnis zum Motor unzähliger Aktivitäten. Er wurzelt und mündet in diesem Alter in einem globalen Verständnis der eigenen Tüchtigkeit. Aus der globalen Tüchtigkeit entsteht nach und nach ein verästelttes Konstrukt von spezifischen Kompetenzbedürfnissen.

Die Kunst der Schulbildung wäre es, möglichst viele Lernbereiche mit den persönlichen Kompetenzbedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in positiver Weise zu verbinden. Das Bekenntnis «Ich möchte einmal ganz gut Englisch bzw. Französisch können», ist in erster Linie ein Teil von kompetenzorientierten und persönlichen Motiven, die auch weit über den Rahmen der Schule hinausreichen können. Die enge Verwandtschaft des Kompetenzbedürfnisses in einem Fach und den fachspezifischen Motivationen lässt sich mithilfe der Motivationsfaktoren illustrieren.

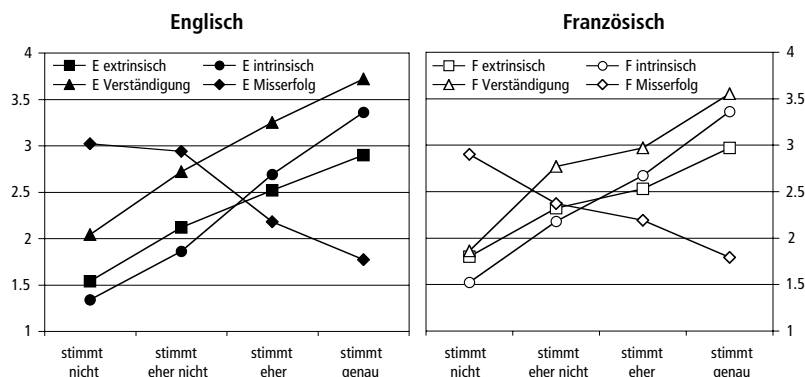


Abb. 3.16 Die Motivationsfaktoren in Abhängigkeit vom Kompetenzbedürfnis («Ich möchte einmal ganz gut Englisch/Französisch können.»)

Der Verlauf der Mittelwerte vermittelt einen Eindruck von den linearen Verknüpfungen zwischen dem Kompetenzbedürfnis und den Motivationsfaktoren. In allen Fällen bestehen sehr signifikante Beziehungen. Die Stärke des Zusammenhangs mit der *Verständigungsmotivation* (Lingua franca) und der *intrinsischen* Motivation überragt jedoch die übrigen Faktoren. Die Korrelation in Tab. 3.8 machen diesen Aspekt noch deutlicher als die Mittelwerte in obiger Abbildung.

Tab. 3.8 Korrelationen zwischen dem Kompetenzbedürfnis («Ich möchte einmal ganz gut Englisch/Französisch können») und den Motivationsfaktoren

Sprache	Motivationsfaktoren			
	Extrinsisch	Intrinsisch	Verständigung	Misserfolg
Englisch	.46	.74	.70	-.47
Französisch	.49	.76	.69	-.44

alle $p < .001$, Französisch $N = 354$, Englisch $N = 351$, ohne Kinder mit Muttersprache E oder F
Die grau unterlegten Koeffizienten sind von den übrigen signifikant verschieden

Die Koeffizienten der intrinsischen Motivation und der Verständigungsmotivation lassen erkennen, dass das Kompetenzbedürfnis ein integraler Bestandteil beider Motivationen ist. Die Misserfolgsorientierung, das ist vor allem ängstlich-vermeidendes und passives Verhalten ohne positive Zielorientierung und ohne Wirksamkeitsüberzeugung, korreliert mit dem Fernziel «Sprachkompetenz» in beiden Sprachen negativ.⁵⁴

3.8.3 Der Wertaspekt: Einstellungen gegenüber den USA und Frankreich

Die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, hängt nicht zuletzt mit der Sympathie, dem Wohlwollen oder der Bewunderung zusammen, die den entsprechenden Kulturen, Sprachregionen und der dort lebenden Bevölkerung entgegengebracht werden. Negative Einstellungen gegenüber Nationen oder abwertende stereotype Vorstellungen über die dort lebenden Menschen können hemmende Bestandteile des Fremdsprachenlernens bilden (Gardner & Lambert, 1972). Derartige Grundhaltungen sind relativ kurzfristig wandelbar. Ein prominentes Beispiel, das noch immer aktuell ist, hat dies anschaulich gezeigt: Im Zusammenhang mit dem Irakkrieg beherrschten in unserem Land zum Teil heftige Auseinandersetzungen pro und contra USA die Diskussionen im Alltag und in den Medien. Während die USA vielfach verurteilt wurden und hierzulande viel von ihrem früheren Ansehen eingebüsst haben, erntete Frankreich für seine ablehnende Haltung viel Achtung und Lob.

⁵⁴ Aber die Korrelation erreicht nur eine mittlere Stärke. Das bedeutet, dass es Schülerinnen und Schüler geben kann, bei denen zwischen dem Kompetenzbedürfnis und der persönlichen Misserfolgsorientierung eine Kluft besteht. Die Überprüfung bestätigt, dass im Bereich Englisch immerhin rund 10 % der Kinder ($n = 36$) eine erhöhte Misserfolgsorientierung aufweisen (Itemskalenwert ≥ 3 , Kategorien stimmt eher und stimmt genau), aber gleichzeitig die Sprache einmal gut beherrschen möchten (Kategorie stimmt eher und stimmt genau). Im Fach Französisch sind es 8.7 % der Kinder ($n = 31$).

Die Einstellung gegenüber einer bestimmten Bevölkerung muss sich aber nicht in jedem Fall auf das Lernen ihrer Sprache auswirken. Je mehr eine Sprache den Charakter einer globalen Weltsprache der Verständigung trägt, desto weniger dürfte die Einstellung gegenüber einem einzelnen Volk die Lernmotivation und die Bedeutung der Sprache beeinflussen. Auf einer vereinfachten Ebene wirft dies zwei Fragen auf: Geniesst Frankreich bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern mehr Ansehen als die USA? Korrelieren die Englischmotivationen mit der Haltung gegenüber den USA in gleicher Weise wie die Französischmotivationen mit der Haltung gegenüber Frankreich?

Ein tolles Land?

Leider ist es nicht möglich, die allfällige Veränderung der Einstellungen auf dem Hintergrund der jüngeren Ereignisse abzubilden. Wir müssen uns also mit dem Ist-Zustand begnügen. Auf die Aussage «Ich finde Englisch gut, weil ich Amerika (USA) ein tolles Land finde» antworteten insgesamt 39.1 % zustimmend (21.5 % stimmt etwas, 17.6 % stimmt genau). Der Aussage «Ich finde Französisch gut, weil ich Frankreich ein tolles Land finde» stimmten gesamthaft 51.4 % zu (27.7 % stimmt etwas, 23.7 % stimmt genau). Die Zustimmung für Frankreich fällt signifikant höher aus als für die USA.⁵⁵

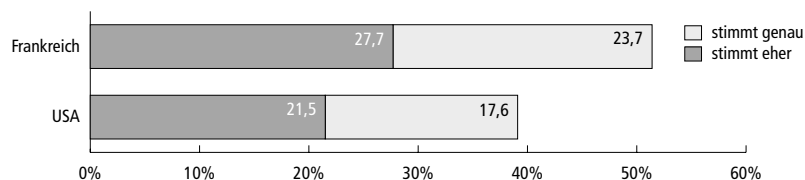


Abb. 3.17 Einstellung gegenüber Englisch und Französisch auf dem Hintergrund der Haltung gegenüber den USA und Frankreich («Ich finde Französisch/Englisch gut, weil ich Frankreich/die USA ein tolles Land finde.»)

Die USA sind hier zwar nur ein Repräsentant aller englischsprachigen Länder, aber es ist vermutlich mit einigem Recht anzunehmen, dass die Identifikation mit England oder Australien nicht höher ausgefallen wäre. Die Übereinstimmung beider Aussagen ist mit $r = .25$ ziemlich schwach, weil die meisten Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger deutliche Präferenzen für ein Land haben. Eine volle Übereinstimmung (beide Aussagen mit *stimmt genau* beantwortet) äussern nur 8.7 % der Befragten.

⁵⁵ Rangtest: $Z = 3.99$, $p < .001$

Eine Übereinstimmung der Kategorien *etwas* oder *genau* besteht bei 26.3 %. Im Gegensatz dazu meinen 23.2 % im Hinblick auf Französisch und 33.8 % im Hinblick auf Englisch, dass das Erlernen der betreffenden Sprache nichts mit der Einschätzung des Landes zu tun habe (Antwortkategorie *stimmt nicht*).

Einstellung und Motivationen

Die zweite Frage betrifft die Motivationen. Abb. 3.18 zeigt die vier Motivationsarten in Verbindung mit den Einstellungen gegenüber den USA und Frankreich. In allen Fällen besteht ein signifikanter linearer Zusammenhang. Je positiver die Haltung der jeweiligen Nation gegenüber, desto ausgeprägter die positiven Motivationen und desto schwächer die Misserfolgsorientierung.⁵⁶

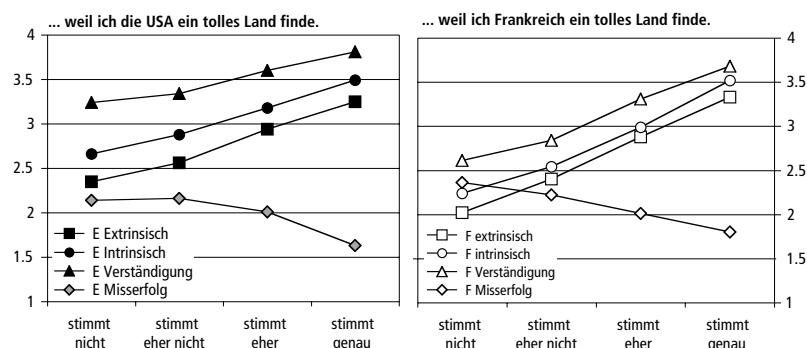


Abb. 3.18 Die Motivationen und die Haltung gegenüber den USA und Frankreich

Die beiden Verläufe gleichen sich grundsätzlich, es bestehen aber auch bedeutsame Unterschiede. Die Einzelkorrelationen in Tab. 3.9 veranschaulichen besser als die Abbildung, dass die Englischmotivationen tatsächlich unabhängiger von der Einschätzung «USA ein tolles Land» verlaufen als die Französischmotivationen von der Einschätzung Frankreichs als «tolles Land».

⁵⁶ Separate einfaktorielle Varianzanalysen mit $F(3,352)$ von 6.4 (Misserfolg Englisch) und 61.8 (extrinsische Motivation Französisch), alle $p < .001$.

Tab. 3.9 Haltung gegenüber den USA und Frankreich und Motivationen (obere Zeile: Korrelation mit Englischmotivationen, untere Zeile: Korrelationen mit den Französischmotivationen)

	Intrinsisch	Extrinsisch	Verständigung	Misserfolg
Ich finde Englisch gut, weil ich Amerika (USA) ein tolles Land finde.	41 **	.37 **	.32 **	-.20
Ich finde Französisch gut, weil ich Frankreich ein tolles Land finde.	.59	.56	.52	-.26

Für alle r gilt $p < .001$.

** Die Differenz der Koeffizienten in der Spalte ist signifikant ($p < .01$)

Aufgrund der Koeffizienten in Tab. 3.9 ist zu folgern, dass die positiven Französischmotivationen wesentlich direkter an die Haltung gegenüber Frankreich gekoppelt sind als das bei Englisch und den USA der Fall ist. Darin kommt die unabhängigere Präferenz der Schülerinnen und Schüler für Englisch als Verständigungssprache zum Ausdruck. Pointierter gesagt, die Entkoppelung von Sprache und Kultur ist bei der englischen Sprache fortgeschrittener als bei Französisch. Es fällt in Abb. 3.18 aber auch auf, wie sich der Abstand zwischen den positiven Motivationen und der Misserfolgsorientierung mit dem Einsetzen der positiven Haltungen drastisch vergrössert (ab *stimmt eher*). Das heisst, der grösste *Überschuss an positiven Motivationen* liegt, trotz des eben erwähnten Unterschieds zwischen den Sprachen, eindeutig im Falle der Identifikation vor.

3.8.4 Welche Sprache zuerst?

Die einzuhaltende Reihenfolge bei der Einführung der Fremdsprachen sorgt sowohl auf der politischen Bühne als auch unter Lehrkräften seit geraumer Zeit für heftige Debatten. Die Wahl zwischen Französisch und/oder Englisch hatten auch die befragten Schülerinnen und Schüler zu treffen. Die geäusserten Präferenzen erfahren auf dem Hintergrund der Muttersprache (Deutsch oder eine andere Sprache) eine Differenzierung.⁵⁷

⁵⁷ Wiederum ohne die 9 Kinder mit Englisch oder Französisch als Muttersprache, $\chi^2(3) = 8.16$, $p < .05$.

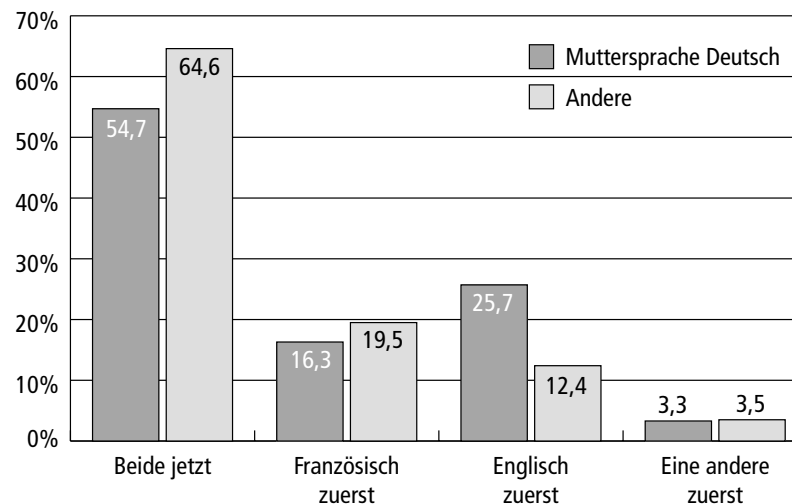


Abb. 3.19 Die Sprachpräferenz auf dem Hintergrund der Muttersprache

Gemäss den Ergebnissen in Abb. 3.19 bevorzugt die klare Mehrheit aller Befragten die Gleichzeitigkeit beider Sprachen. Bei den ursprünglich fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern sind dies nahezu zwei Drittel und damit deutlich mehr als bei den deutschsprachigen Klassenangehörigen. Ein beachtlicher Teil der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler würde Französisch als Erstsprache vorziehen, während ein Viertel der deutschsprachigen Kinder sich für Englisch als erste Fremdsprache entschieden hat.

Die Bedeutung der getroffenen Wahlen geht weit über eine oberflächliche Vorliebe hinaus. Die Präferenzen stehen nicht als isolierte oder beliebige Einzelangaben im Raum. Aus Abb. 3.20 ist zu entnehmen, dass die Wahlen für die eine oder die andere Variante systematisch und sehr signifikant mit den einzelnen Motivationsarten korrespondieren.⁵⁸ Diese Zusammenhänge gelten für die Präferenzgruppen generell, sie bestehen unabhängig von der Stufe, dem Geschlecht und der Muttersprache.

⁵⁸ Die F-Werte für den Faktor «Erstsprache» bewegen sich zwischen $F(3,351) = 14.05$ und 53.10 , alle $p < .001$.

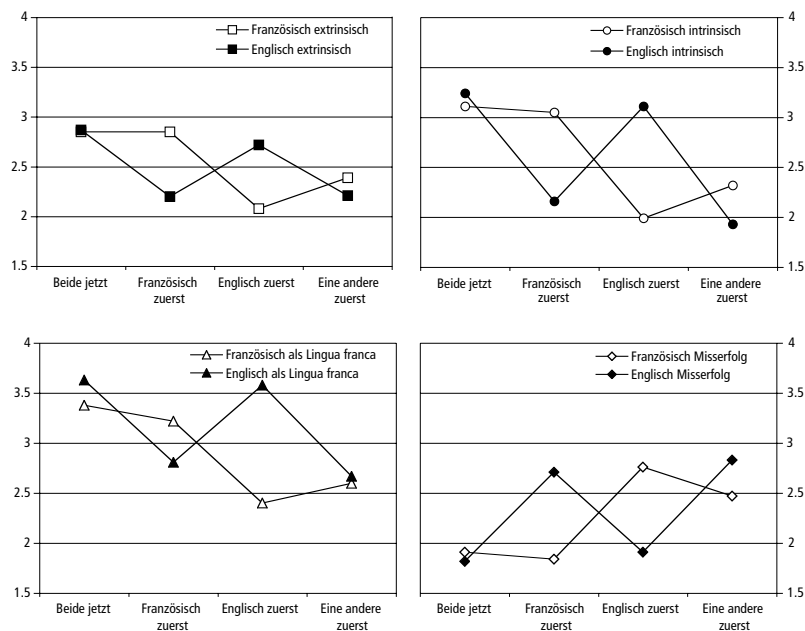


Abb. 3.20 Die vier Motivationsarten im Zusammenhang mit der bevorzugten Reihenfolge der Fremdsprachen Französisch und Englisch

Wenn wir die Merkmale der einzelnen Präferenzgruppen ins Auge fassen, ergibt sich über alle vier Abbildungen hinweg folgende Charakterisierung:⁵⁹

- Gruppe «Beide Sprachen jetzt» (n = 204): Die Gruppe, welche die Gleichzeitigkeit beider Sprachen als die beste Variante betrachtet, erreicht in allen positiven Motivationsarten für Englisch und Französisch eine hohe Ausprägung. Diese an Sprachen interessierte Gruppe zeichnet sich in erster Linie durch eine hohe intrinsische Motivation, ein Interesse an Verständigung und eine generell geringe Misserfolgsorientierung aus. Unterschiede gibt es dennoch: Englisch wird etwas stärker unter dem Aspekt der Lingua franca gesehen und bereitet persönlich noch mehr Lernfreude als Französisch.

⁵⁹ Die Aussagen über die Unterschiede zwischen den Motivationsarten innerhalb der Gruppen stützen sich auf abhängige t-Tests. Es werden nur signifikante Gegebenheiten erwähnt.

- Gruppe «Französisch zuerst» (n = 62): Wer sich hingegen explizit für Französisch als erste und einzige Fremdsprache ausspricht, ist in Französisch stärker intrinsisch motiviert, findet Französisch als Sprache der Verständigung wichtiger als Englisch⁶⁰ und empfindet gegenüber Englisch eine stärkere Misserfolgsorientierung. Das Erlernen von Englisch bereitet weder richtig Spass, noch weckt es wirklich persönliches Interesse.
- Gruppe «Englisch zuerst» (n = 77): Für diese Gruppe ist Englisch die Verständigungssprache schlechthin. Französisch erfüllt diese Funktion im Vergleich dazu eher nicht oder kaum. Im Gegensatz zu Französisch, das nicht viel Freude bereitet, wird Englisch gerne und aus eigenem Interesse gelernt. Dementsprechend besteht gegenüber Englisch keine Misserfolgsorientierung, gegenüber Französisch hingegen schon eher.
- Gruppe «Eine andere Sprache zuerst» (n = 12): Diese Rest- und Splittergruppe ist nicht näher zu bestimmen, was die gewünschte Sprache betrifft. (Auf dem Hintergrund der Muttersprache zeigt sich, dass 8 der 12 Schüler/innen Deutsch als Muttersprache haben.) Wegen des geringen Umfangs entstehen innerhalb der Gruppe auch keine bedeutenden Unterschiede bei den Motivationsarten.

3.9 Englisch ab der 1. Klasse: Veränderungen im Längsschnitt

Von den 209 in der aktuellen Erhebung berücksichtigten Schülerinnen und Schülern des fünften Schuljahres nahmen 170 bereits im dritten Schuljahr an der Untersuchung der «Selbst- und Sozialkompetenzen» im Rahmen der Evaluation des Schulprojekts 21 teil. Sie besuchten damals eine Projektklasse am Ende der Unterstufe. Von diesen 170 ehemaligen Projektteilnehmenden der letzten Erhebung im Juni 2002 waren 133 seit dem ersten Schuljahr in einer der untersuchten Projektklassen. Das bedeutet, dass diese Gruppe über eine lange Erfahrung mit Unterricht in Englisch verfügt. Ihre Daten aus dem ersten, zweiten, dritten und fünften Schuljahr vermitteln einen Eindruck vom längerfristigen Verlauf der fachbezogenen Selbst- und Fremdeinschätzungen. Diese Punkte sind von besonderem Interesse: das Selbstkonzept der Englischkompetenz, die Motivationen und das Selbstkonzept, die Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Englisch durch die Lehrerinnen und Lehrer und den möglichen Beitrag der Motivation zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit.

⁶⁰ Beispiel zu obiger Fussnote: Die Differenz innerhalb der Gruppe ist signifikant mit $t(61) = 3.62$, $p < .01$.

3.9.1 Das Selbstkonzept in Englisch ab der ersten Klasse

Die unrealistisch überhöhte Selbsteinschätzung von Schulneulingen ist vielfach nachgewiesen (vgl. dazu Stöckli, 1997). Bei Schulbeginn fällt es vielen Kindern noch schwer, die eigenen Leistungen im Vergleich zu den massgebenden Gütestandards kritisch zu beurteilen. Die Reaktion der Lehrerin oder des Lehrers zählt für sie vorerst als wichtigeres Kriterium der Leistungsgüte. Mit der allmählichen Ausformung eines Kompensationsschemas aus den Faktoren *Anstrengung* und *Fähigkeit* und dem Beginn *sozialer Vergleiche* wächst die Einsicht, dass eine ähnlich grosse Anstrengung längst nicht bei allen Kindern zu ähnlichen Ergebnissen führt. Damit ist die Sicht frei auf die Fähigkeit, die nun als eigenständiger Faktor der Schulleistung erkannt wird. Spätestens ab diesem Zeitpunkt beginnt die Reduktion bzw. die Anpassung der Selbsteinschätzung. Abb. 3.21 zeigt diesen Vorgang im Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Klasse sowohl für die allgemeine schulische Kompetenz-einschätzung als auch für die Englischkompetenz. Die Reduktion der allgemeinen schulischen Kompetenzüberzeugung wird zusätzlich durch einen *Geschlechtseffekt* überlagert. Mädchen reduzieren ihre Fähigkeitseinschätzung weitaus stärker als Knaben.⁶¹ Oft liegt sie – nicht wie

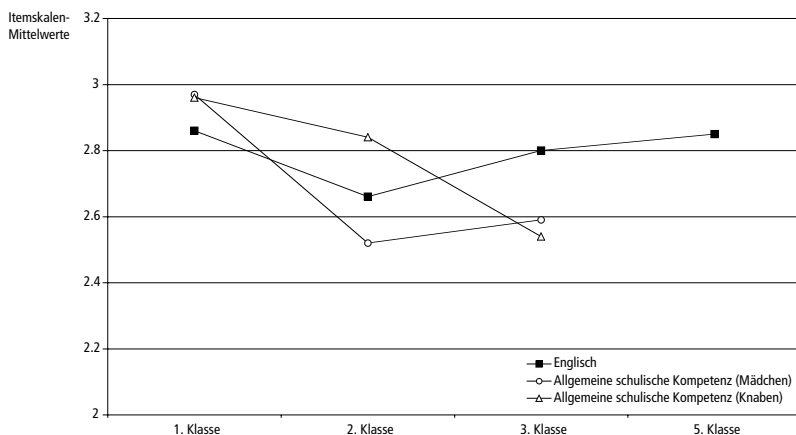


Abb. 3.21 Die Selbsteinschätzungen der Englischkompetenz und der allgemeinen schulischen Kompetenz seit dem ersten Schuljahr (4 = Maximum)

⁶¹ Analyse für Messwiederholung, signifikante Interaktion der Faktoren Zeit x Geschlecht, $F(2,256) = 4.32, p < .05$

in dieser Längsschnittgruppe – schon zu Beginn der Schulzeit tiefer als diejenige der Knaben. In der fünften Klasse fehlen die Werte für die allgemeine schulische Kompetenz, weil hier im Unterschied zur Unterstufe fachspezifische Konzepte erfasst wurden (siehe Tab. 2.2, S. 47 und Abb. 3.4, S. 62). Ausserdem ist folgende Ergänzung anzubringen: Die Angleichung der Geschlechter in der dritten Klasse kennzeichnet die Kompetenzeinschätzungen in Projektklassen. Im Gegensatz zu den damals herangezogenen 15 Kontrollklassen, wo die typische Unterschätzung der Mädchen und die Überschätzung der Knaben während der ganzen Unterstufe andauerte, erreichten Mädchen und Knaben in Projektklassen im dritten Schuljahr eine «realistische» Selbsteinschätzung (vgl. Stöckli, 2002).

Die Englischkompetenz zeigt zwar auch einen leichten Einbruch im zweiten Schuljahr, steigt dann aber bis zum dritten und fünften Schuljahr wieder auf das anfängliche Niveau.⁶² Im Vergleich zur allgemeinen schulischen Kompetenz bleibt die vorübergehende Reduktion minimal. Dieser Verlauf ist unabhängig vom Geschlecht.

Kann man also davon ausgehen, dass die Kinder über ein sehr stabiles Englisch-Selbstkonzept verfügen? Das ist längerfristig nicht der Fall, es trifft aber mit zunehmender Jahresstufe immer deutlicher zu. Die Korrelationen zwischen den einzelnen Erhebungen lauten wie folgt:

zwischen der 1. und 2. Klasse $r = .29, p < .01$
 zwischen der 2. und 3. Klasse $r = .33, p < .001$
 zwischen der 3. und 5. Klasse $r = .42, p < .001$
 zwischen der 2. und 5. Klasse $r = .18, p < .05$
 zwischen der 1. und 3. Klasse $r = .17, p < .05$
 zwischen der 1. und 5. Klasse $r = .13, n. s.$

Die Selbsteinschätzungen der dritten und fünften Klassenstufe erreichen mit einem Koeffizienten von .42 noch nicht ganz eine mittlere Übereinstimmung. Das bedeutet, dass die individuellen Veränderungen im Englisch-Selbstkonzept zum Teil beträchtlich ausfallen können. Wenn man aber bedenkt, dass die betreffenden Datenerhebungen zwei Jahre auseinander liegen, ist selbst diese mässige Stabilität bemerkenswert. Sie unterscheidet sich signifikant von der Korrelation von .17 zwischen dem

⁶² Quadratische und kubische Zeiteffekte, $F(1,125) = 5.37$ bzw. $5.53, p < .05$.

ersten und dritten Schuljahr.⁶³ Die längerfristige Stabilität der Englisch-Selbsteinschätzung nimmt demzufolge im Übergang zur Mittelstufe massiv zu.

3.9.2 Motivation und Selbstkonzept

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, wie weit zurück die in der fünften Klasse erfassten Motivationsarten ihre Spuren im Selbstkonzept hinterlassen. Übereinstimmungen mit früheren Selbstkonzepten geben Aufschluss über die langfristige Dominanz einzelner Motivationen. Für die Lernprozesse ist dabei vor allem wesentlich, ob es sich bei allenfalls nachzuweisenden motivationalen Langzeitfaktoren um positive oder negative Kräfte handelt.

Tab. 3.10 Korrelationen zwischen der Motivation im fünften Schuljahr und dem Selbstkonzept seit Schulbeginn ($n = 123$)

	Selbstkonzept			
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	5. Klasse
Extrinsisch	-.00	-.06	.14	.15
Intrinsisch	.14	.14	.23 ¹	.45 ³
Verständigung	.19 ¹	.13	.21 ¹	.38 ³
Misserfolg	-.22 ¹	-.28 ²	-.40 ³	-.64 ³

¹ = $p < .05$ ² = $p < .01$ ³ = $p < .001$

Tab. 3.10 enthält die Korrelationen zwischen den vier Motivationsarten und dem Selbstkonzept seit Schulbeginn. Für diese Teilgruppe mit Daten seit der ersten Klasse gelten im fünften Schuljahr annähernd die gleichen Korrelationen zwischen den vier Motivationsarten und dem Englisch-Selbstkonzept, wie sie weiter oben bereits in Tab. 3.4, S. 65, für die gesamte Stichprobe festgehalten wurden. Wiederum bleibt zu vergegenwärtigen, wie sehr die Misserfolgsorientierung mit einer Korrelation von $-.64$ das prägende Element der Kompetenzüberzeugung im fünften Schuljahr darstellt.

⁶³ Differenz abhängiger Korrelationen, $t(127) = 2.50$, $p < .01$.

Die Misserfolgsorientierung im fünften Schuljahr ist aber nicht nur zu diesem aktuellen Zeitpunkt bedeutsam, wie der Blick auf die Tabelle sofort offenbart. Die negative Motivation entpuppt sich für das Selbstkonzept in Englisch als *der* durchgehend präsente Langzeitfaktor.

Neben der negativen Misserfolgsorientierung existiert mit der *Verständigungsmotivation* ein beinahe ebenso durchgehender positiver Motivationsfaktor. Und diese Zusammenhänge sind nicht weniger erstaunlich. Bereits im *ersten* Schuljahr, nur gerade ungefähr ein halbes Jahr nach Schulbeginn, korrespondiert die im *fünften* Schuljahr erhobene Verständigungsmotivation ein erstes Mal signifikant mit dem Selbstkonzept der Kinder.

Schliesslich ist auch die in der dritten Klasse bestehende Korrelation mit der intrinsischen Motivation erwähnenswert; denn immerhin geht der Übergang von der dritten Klasse der Unterstufe in die nachfolgende Mittelstufe mit einem Wechsel der Lehrperson einher.

3.9.3 Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit durch die Lehrerinnen und Lehrer

Der eben erwähnte Wechsel der Lehrperson betrifft selbstverständlich auch die Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Englisch. Mögliche Veränderungen in den Urteilen zwischen der dritten und der fünften Klasse könnten demnach auf diesen Wechsel zurückgehen. Sind aber überhaupt Veränderungen im Längsschnitt auszumachen?

Die Prüfung der vier Leistungsurteile seit Schulbeginn ergab keine Geschlechtsabhängigkeit, aber vom ersten Messzeitpunkt an einen Zusammenhang mit der Muttersprache der Kinder (Abb. 3.22).⁶⁴ Separate Analysen bestätigten für beide Sprachgruppen signifikante Veränderungen im untersuchten Zeitraum.⁶⁵ Bei den deutschsprachigen Kindern wirkt sich besonders der nicht sehr ausgedehnte Leistungsanstieg zwischen der zweiten und dritten Klasse auf das Ergebnis aus. Bei den Kindern mit anderer Muttersprache springt hingegen der Anstieg von mehr als 1.5 Skalenpunkten nach der Unterstufe ins Auge.

⁶⁴ Analyse für Messwiederholung, signifikante Interaktion der Faktoren Zeit x Muttersprache, $F(3,357) = 4.06$, $p < .01$. Die Einschätzungen der vierten Erhebung stammen zwar von anderen Lehrpersonen, beziehen sich aber auf das gleiche Kind und werden deshalb als abhängige Daten behandelt.

⁶⁵ Zeiteffekt Muttersprache Deutsch: $F(3,249) = 4.70$, $p < .01$; andere Muttersprache: $F(3,108) = 5.99$, $p < .01$

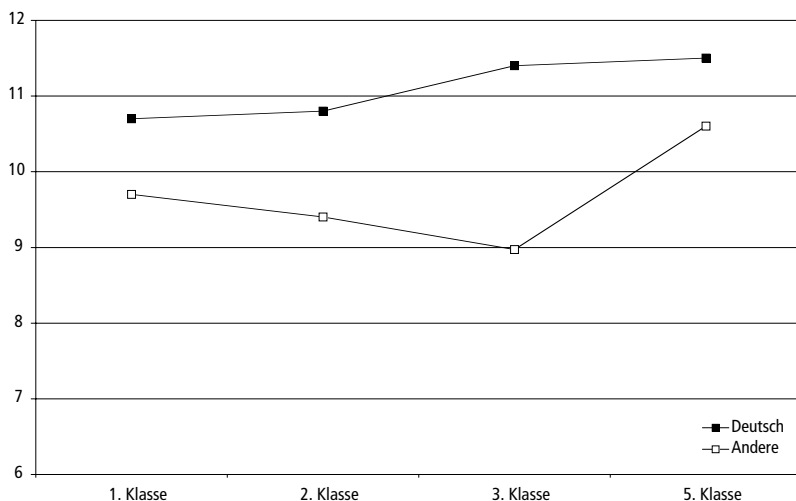


Abb. 3.22 Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Englisch durch die Lehrerinnen und Lehrer in Abhängigkeit von der Muttersprache der Kinder (Deutsch $n = 84$, andere $n = 37$)

Auch wenn bei der Generalisierung des Ergebnisses auf alle Schülerinnen und Schüler einige Vorsicht geboten ist, steht doch die Frage im Raum, ob sich die untersuchten Kinder im Zuge des schulischen Übergangs wirklich so ausgeprägt verbessert haben oder ob sich im Falle von Anderssprachigen nicht ganz einfach die Beurteilungskriterien der Unter- und Mittelstufenlehrkräfte an entscheidenden Punkten unterscheiden.

3.9.4 Motivation und Leistungszuwachs

Wenn wir nach einer Erklärung für die allgemeine Veränderung der Leistungsfähigkeit seit dem ersten Schuljahr suchen, sind die erwähnten Beurteilungskriterien nur ein möglicher Faktor. Die Veränderungen könnten zumindest teilweise auch motivationalen Voraussetzungen entspringen. Die Korrelationen in Tab. 3.10 lassen jedenfalls vermuten, dass die Verständigungsmotivation in positivem Sinne und die Misserfolgsorientierung im negativen Sinne einen längerfristigen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit in späteren Klassen nehmen dürfte.

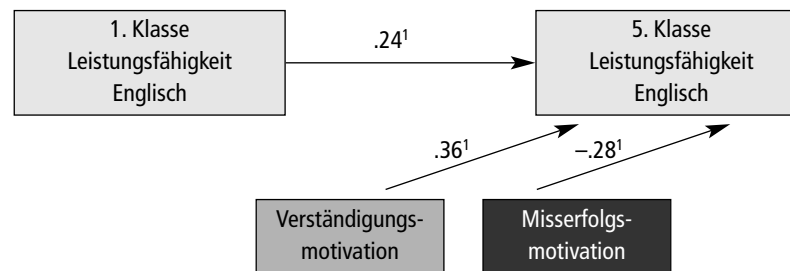


Abb. 3.23 Anteil der Verständigungs- und der Misserfolgsmotivation an der Leistungsfähigkeit im fünften Schuljahr nach Abzug der Leistungsfähigkeit in der 1. Klasse (standardisierte Betakoeffizienten, $^1 = p < .01$)

Eine Regressionsanalyse der Leistungseinschätzung in der fünften Klasse bestätigte die zusätzliche Bedeutung der Verständigungsmotivation und der Misserfolgsorientierung, nachdem der Anteil der früheren Leistungsbeurteilung berücksichtigt wurde.⁶⁶ Ein ähnliches Ergebnis ist bereits in Abb. 3.9, S. 72, als Momentaufnahme festgehalten. Selbstverständlich bleibt zu bedenken, dass die Motivationen nur in der letzten Untersuchung erfasst worden sind und dadurch keine Informationen über die früheren Ausprägungen vorliegen.

Trotz dieses Nachteils können für die schulischen Leistungen in Englisch zwei hauptsächlich motivationale Langzeitfaktoren angenommen werden: der Wunsch, die erstrangige Sprache der weltweiten Verständigung zu beherrschen und die Furcht, in diesem Bemühen zu versagen.

⁶⁶ Prädiktoren im Modell: Leistung 1. Klasse, extrinsische und intrinsische Motivation, Verständigungs- und Misserfolgsmotivation. Zusätzliche Regressionen ergaben in diesem Fall keine Interaktion mit der Muttersprache oder dem Geschlecht.

4 Zusammenfassung und Folgerungen

Die vorliegende Untersuchung zur Motivation im Fremdsprachenunterricht bot die einmalige Gelegenheit, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus zwanzig fünften und sechsten Primarschulklassen, in denen Unterricht in zwei Fremdsprachen erteilt wird, zu beleuchten. Zwei Fremdsprachen stellen für unsere Primarstufe vorläufig noch eine Ausnahmesituation dar, die sich aber in absehbarer Zukunft zum Regelfall wandeln wird (vgl. 1.1). Unter diesem zukunftsgerichteten Blick erhalten die gefundenen Ergebnisse ein zusätzliches Gewicht. Sie spiegeln einerseits die gegenwärtige Situation in den ausgewählten Klassen, andererseits können wir sie als empirisch gestützte Grundlage für die motivationsgerechte Gestaltung des künftigen Fremdsprachunterrichts verstehen. In diesem Sinne verfolgt das Schlusskapitel drei Ziele: Es ruft die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend in Erinnerung (4.1), fragt nach theoretischen Folgerungen (4.2) und formuliert praktische Konsequenzen (4.3) aus der Untersuchung.

4.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

Es geht an dieser Stelle nicht darum, noch einmal alle Details der Ergebnisdarstellung aufzugreifen. Die einzelnen Ergebnisse sind an entsprechender Stelle im empirischen Teil ausführlich erläutert und mit Abbildungen oder Tabellen versehen. Es sollen hier vielmehr die wesentlichen Erträge der Untersuchung zusammenfassend gesichtet werden.

4.1.1 Vier Faktoren der Motivation

»» *Wenn wir im Alltag von Motivation reden, machen wir uns in der Regel keine Gedanken über verschiedene Motivationsarten oder Motivationsrichtungen. «Sie ist eben motiviert», genügt uns schon als Erklärung für beobachtetes zielgerichtetes Verhalten. Motivation ist aber ein vielschichtiges Phänomen. Es besteht nicht aus einer einzigen Dimension und es verlaufen nicht alle Motivationen in eine Richtung. Manche Motivationsarten lassen sich unmittelbar mit dem Lerninhalt, andere mit entfernteren, nicht direkt anwesenden Zielen, wieder andere vor allem mit der Vermeidung von negativen Folgen des Lernens in Verbindung bringen. Angesichts der Vielschichtigkeit motivationaler Tendenzen benötigen wir eine theoretisch begründete Reduktion der Komplexität, welche die Messung des Phänomens (oder besser: von zentralen Elementen des Phänomens) überhaupt erst ermöglicht. ««*

Auf diesem Hintergrund kann die empirische Bestätigung der vier Motivationsfaktoren als gelungener Versuch gewertet werden, unterschiedliche Facetten der Fremdsprachenmotivation von Schülerinnen und Schülern gestützt auf bewährte motivationstheoretische Modelle greifbar zu machen. Die verwendeten Items (siehe Tab. 2.4 und Tab. 2.5, S. 50 f.) ermöglichten es, die Motivation im Fremdsprachenlernen für Französisch und Englisch auf der Primarstufe differenziert zu erheben. Die Analyse ergab vier Faktoren (vgl. Tab. 2.3, S. 49): die *intrinsische* Motivation (Lernen aus Freude an der Sprache) die *extrinsische* Motivation (Aussicht auf gute Noten oder andere Belohnungen als treibende Kraft), die *Verständigungsmotivation* (die Sprache als universelles Mittel der Verständigung, als Lingua franca) sowie die *Misserfolgsmotivation* (Vermeidungsverhalten aus Angst vor Versagen, Orientierung an negativen Erwartungen).

Die ersten drei Motivationsarten können, im Gegensatz zur Misserfolgsmotivation, als *positive* Motivationen bezeichnet werden. Wie sich gezeigt hat, korrelieren sie hoch miteinander, d. h., wenn jemand hohe Werte in der einen Motivationsart aufweist, sind auch die Werte in den anderen positiven Motivationsarten erhöht.

Möglicherweise wirkt die Bezeichnung *positiv* im Hinblick auf die extrinsische Motivation etwas irritierend. Gemeint ist damit, dass auch diese Antriebsart in Richtung mehr oder weniger ausgeprägter *Lernanstrengungen* geht und nicht etwa in einer negativen, abwehrenden Haltung mündet wie die Misserfolgsmotivation. Die engste inhaltliche Verwandtschaft besteht aber zweifellos zwischen der intrinsischen Motivation und der Verständigungsmotivation.

4.1.2 Englisch – Favorit und Lingua franca

»» *Wie bewusst haben wir uns eigentlich damals, als wir selber noch zur Schule gingen, mit den Zielen der Fremdsprachenlernens auseinander gesetzt? Gewiss, Sprachen lernt man, um mit fremden Leuten reden zu können. Das weiss man. Aber lernten wir in der Schule wirklich aus diesem Grund und mit diesem Ziel? An der Oberfläche des Lektionsalltags wohl eher weniger. Aber wenn wir genauer nachdenken, entdecken wir vielleicht, dass da in Wirklichkeit doch Beweggründe vorhanden waren, die über den engen Rahmen des Unterrichts hinausreichten. Private Ahnungen, die dem schulischen Lernen einen Sinn verliehen. Im Französisch waren es vielleicht Dinge wie der Glanz von Paris, die Faszination der Camargue oder der Hauch der «Nation». Und im Englischunterricht? Keine Frage! Da gab es Identifikationsbezüge noch und noch. Das Englischlernen war genährt von Verständigungsmotivation und dem Wunsch, jetzt oder später einmal an attraktiven Weltausschnitten teilzuhaben. ««*

Heutigen Schülerinnen und Schülern dürfte es nicht anders gehen, wie das Ergebnis zur *Funktion* von Französisch und Englisch aus der Sicht der Lernenden vermuten lässt. Mehrere Einzelbefunde bestätigen die hervorragende motivationale Bedeutung von Englisch als Sprache der weltweiten Verständigung, als Lingua franca. Die Verständigungsmotivation im fünften Schuljahr lässt sich anhand des zur Verfügung stehenden Längsschnitts als Bestandteil des Selbstkonzepts sogar bis in das erste Schuljahr zurückverfolgen. Bereits seit den ersten Lernerfahrungen mit Englisch dürfte die Verständigungsmotivation somit als eine positive treibende Kraft gewirkt haben.

Bei den Ausprägungen im fünften und sechsten Schuljahr bestehen bemerkenswerte Unterschiede zwischen deutsch- und anderssprachigen Schülerinnen und Schülern. Deutschsprachige Kinder veranschlagen die Verständigungsmotivation – aber auch die intrinsische und extrinsische Motivation – in Französisch weniger hoch als die Anderssprachigen, d. h., Französisch ist bei deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern motivational allgemein weniger positiv besetzt als Englisch. Kein Unterschied besteht bei der Verständigungsmotivation in Englisch. Hier erreichen Deutsch- und Anderssprachige die gleiche Ausprägung.

4.1.3 Muttersprache und subjektive Fremdsprachenkompetenz: unterschiedliche Sprachwelten

» In den Diskussionen um die Erteilung von Fremdsprachen in der Primarschule kommt die Muttersprache häufig mit einer negativen Betonung ins Spiel. Vor allem bei nicht deutschsprachigen Kindern werden als Folge des Fremdsprachenunterrichts Überforderung und Leistungsabfall in allen sprachlichen Fächern befürchtet. Selten werden anderssprachliche Voraussetzungen in einem positiven Sinne als spezifische Bedingungen auf dem Hintergrund eines alternativen Sprachhorizontes gesehen. Fremdsprachige Kinder sind es gewohnt, zwischen Sprachwelten zu wechseln. In dieser Hinsicht sind sie sogar kleine Expertinnen und Experten. Die Ergebnisse zur Kompetenzüberzeugung illustrieren, wie und wo sich die Sprachwelten deutsch- und anderssprachiger Kinder wesentlich unterscheiden. ««

In den Selbstkonzepten (Kompetenzüberzeugungen) tritt die Muttersprache als bestimmender Faktor in Erscheinung. In den sprachlichen Fächern weist das Selbstkonzept auf dem Hintergrund der Muttersprache ein auffälliges Scherenmuster auf (vgl. Abb. 3.4, S. 62). Deutschsprachige Schülerinnen und Schüler äussern eine höhere Kompetenzüberzeugung in Deutsch, eine tiefere in Französisch und wiederum eine höhere Kompetenzüberzeugung in Englisch als Kinder mit einer anderen Muttersprache.

Werden die Selbsteinschätzungen der Kinder mit den Leistungsurteilen der Lehrpersonen in Beziehung gesetzt, dann veranschaulichen die Differenzbeträge zwischen Selbst- und Fremdurteil die bestehenden Über- und Unterschätzungen der Schülerinnen und Schüler.⁶⁷ Zu beachten ist hierbei insbesondere der Unterschied zwischen den nicht offiziell bewerteten Fächern Französisch und Englisch im Vergleich zum benoteten Hauptfach Deutsch. In beiden nicht bewerteten Sprachfächern fördert der Vergleich zwischen Selbst- und Fremdurteil Fehleinschätzungen ans Licht. In Französisch zeigen die deutschsprachigen Kinder eine leichte Unterschätzung, während sich die Kinder mit einer anderen Muttersprache markant überschätzen. In Englisch verhält es sich umgekehrt. Hier unterschätzen sich Kinder mit einer anderen Muttersprache.

⁶⁷ Liegt die Selbsteinschätzung höher, als das bestehende Leistungsurteil erwarten liesse, so liegt auf der Seite der Schülerin oder des Schülers eine Überschätzung vor. Fällt die Selbsteinschätzung tiefer aus, als aufgrund der Fremdeinschätzung zu erwarten wäre, liegt eine Unterschätzung vor.

Im Gegensatz zu den Unter- und Überschätzungen in Französisch und Englisch stimmen die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler und die Beurteilungen der Lehrkräfte im Fach Deutsch völlig überein. Das stützt die Vermutung, dass sich hinter den Fehleinschätzungen in den nicht benoteten Fächern Französisch und Englisch keine grundlegenden Beurteilungsdefizite der Kinder verbergen, sondern fehlende *Beurteilungskriterien*, die im Unterschied dazu im Fach Deutsch verfügbar sind. Bei den Fremdsprachen Französisch und Englisch fehlen demzufolge vor allem klare Orientierungshilfen, die als verlässlicher Spiegel der Leistungsfähigkeit dienen.

4.1.4 Klassenstufe: Was passiert mit der Motivation unserer Kinder?

» Nehmen wir an, es gäbe eine Schule, die eine Art Motivationsgarantie übernimmt: «Diese Schule garantiert ihren Schülerinnen und Schülern eine über die Schuljahre hinweg gleich bleibende, wenn nicht sogar zunehmende Lernmotivation.» Vermutlich würden wir die Erfüllung dieses Versprechens anzweifeln. Wir glauben nicht so recht an die motivationsfördernde Kraft unserer Schule. Im Gegenteil, auftretende Motivationsverluste ordnen wir dem Bereich institutioneller Nebenwirkungen zu, die als Begleiterscheinung des Schulbesuchs in Kauf zu nehmen sind. ««

Wie die Ergebnisse zur Klassenstufe zeigen, gibt es aber offensichtlich Inhalte, die dem Motivationschwund zumindest über gewisse Zeiträume hinweg nicht unterliegen. Englisch ist ein solcher Inhalt, Französisch leider nicht. Weil die verwendeten Daten keine Zeiteffekte abbilden (es handelt sich um einen Querschnitt-, nicht um einen Längsschnittvergleich), belegen die Unterschiede zwischen fünften und sechsten Klassen allerdings keine Veränderungen im eigentlichen Sinne. Bei der *intrinsischen* Motivation ist der Stufenunterschied von der Sprache abhängig: Die intrinsische Englischmotivation ist in den fünften und sechsten Klassen gleich hoch. Die Freude an der Sache scheint in diesem Fall mit zunehmender Schulerfahrung nicht zu schwinden. Im Gegensatz dazu ist die intrinsische Motivation in Französisch bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern deutlich tiefer als bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern. Dieser Befund wiederholt sich im Ergebnis zur *Verständigungsmotivation*, die im sechsten Schuljahr ebenfalls schwächer ausgeprägt ist.

Die *Misserfolgsorientierungen* in Französisch und Englisch liegen in den fünften Klassen auf gleichem Niveau. Das trifft in den sechsten Klassen

nicht (mehr) zu. Auf dieser Stufe überragt die Misserfolgsmotivation in Französisch diejenige in Englisch signifikant. Die beiden Ergebnisse ergeben das Bild einer sich vergrößernden motivationalen Kluft zwischen den beiden Fremdsprachen (von der früheren Übereinstimmung zur Differenz).

Wenn man bedenkt, dass der Sprung von der fünften in die sechste Klasse nur gerade ein Jahr zusätzliche Erfahrungen im Französisch-Anfangsunterricht ausmacht, dann lassen die schlechteren Motivationswerte in den sechsten Klassen keine sehr günstigen Prognosen für die weiteren Schuljahre zu. Ab wann werden die unerwünschten Nebenwirkungen die angestrebte Hauptwirkung nachhaltig beeinträchtigen?

4.1.5 Motivationaler Transfer: Französisch profitiert vom Englisch

»» *Das eben Gesagte wirft noch eine weitere Frage auf: Sind Ausmass und Art der Motivation für die Leistungen in einem Fach überhaupt massgebend? Es könnte ja sein, dass die Leistungen von ganz anderen Faktoren abhängen als von der Motivation. Die Ergebnisse zu diesem Bereich lassen andere und differenziertere Schlüsse zu. Die Bedeutung der Motivationsarten zeigt sich im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung durch die Lehrerinnen und Lehrer.* <<

Betrachten wir zunächst die Ergebnisse in Englisch. Unter Berücksichtigung aller Motivationsarten für beide Sprachen entstehen nur zwei Effekte: Die Verständigungsmotivation hängt mit besseren und die Misserfolgsmotivation mit schlechteren Englischleistungen zusammen.⁶⁸ Wenn wir uns als Beurteilende in die Situation des Unterrichts versetzen, werden diese Zusammenhänge verständlich. Beide Motivationsarten können mit auffälligen Verhaltenssignalen in Verbindung gebracht werden: die Verständigungsmotivation mit sichtbarem Interesse und einer regen Beteiligung am Unterricht, die Misserfolgsmotivation mit Sprechhemmungen, Rückzugsverhalten und mehr oder weniger offenkundiger Unlust oder Ängstlichkeit. Motivationale Signale dieser Art spielen für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Englisch offensichtlich eine hervorragende Rolle.

Wenn das gleiche Berechnungsmodell auf die Leistungsfähigkeit in Französisch angewendet wird, entstehen mehrere bedeutsame Effekte.

⁶⁸ Auf die Problematik multipler Regressionen mit korrelierenden Prädiktoren wird an der betreffenden Stelle hingewiesen.

Wiederum spielt dabei die Misserfolgsmotivation eine wichtige Rolle, wenn auch nicht so auffällig wie bei den Englischleistungen. Im Gegensatz dazu leistet die Verständigungsmotivation hier keinen bedeutsamen Beitrag. An ihrer Stelle wird die intrinsische Motivation in Französisch wirksam. Daraus lässt sich schliessen, dass die Freude an der *französischen Sprache* für die Französischleistung eine ähnliche Rolle spielt wie die Freude an Englisch als *Sprache der Verständigung* für die Englischleistung.

Die Ergebnisse verweisen zudem auf positive und negative *motivationale Übertragungseffekte* von Englisch auf Französisch. Demgemäss erzielt jemand mit einer höheren Verständigungsmotivation in Englisch bessere Französischleistungen, und zwar *unabhängig* von der Verständigungsmotivation in Französisch. Und jemand mit einer stärkeren Misserfolgsorientierung in Englisch erreicht schlechtere Leistungen in Französisch, und zwar *zusätzlich* zum Einfluss der Misserfolgsmotivation in Französisch. Umgekehrte Übertragungseffekte von Motivationen in Französisch auf die Englischleistungen existieren keine. Mit anderen Worten: Die Ergebnisse kennzeichnen Englisch als eine vorrangige Quelle motivationaler Effekte.

4.1.6 Ist die Leistung geschlechtsneutral?

»» *In diesem Bericht ist immer wieder von «Kindern» die Rede. Es ist aber offensichtlich, dass nicht Kinder zur Schule gehen, sondern Mädchen und Knaben. Und sie besuchen den Unterricht nicht bei einer «Lehrkraft», sondern bei einer Lehrerin oder einem Lehrer. Das Geschlecht macht Schule – seit je. Dazu kommt, dass sich Mädchen und Knaben oft durch ein sehr unterschiedliches Sozialverhalten unterscheiden. Es gibt sozial kompetente, aggressive und auch schüchtern-ängstliche Mädchen und Knaben ... in Klassen von Lehrerinnen oder Lehrern. Das wirft eine ganze Reihe von Fragen auf: Hängt das aggressiv-störende Verhalten von Schülerinnen oder die Schüchternheit von Schülern mit den Leistungsurteilen zusammen? Erhalten sozial kompetente Kinder generell bessere Beurteilungen? Wo hat das Geschlecht der Lehrperson einen zusätzlichen Einfluss? Eine Reihe von Ergebnissen dieser Untersuchung zeigt auf, ob und wie Leistungen mit dem Geschlecht der Lernenden, dem Geschlecht der Lehrpersonen und dem Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler in Beziehung stehen. Die einzelnen Schulfächer unterscheiden sich diesbezüglich.* <<

Englisch

Die geschlechtsspezifische Prüfung der von den Lehrerinnen und Lehrern beurteilten Leistungen in Englisch ergab *keinen* Zusammenhang mit dem Geschlecht der Kinder. Die Englischleistungen können damit als *geschlechtsneutral* bezeichnet werden. Anders gesagt: Was die Leistungseinschätzungen im Rahmen der Untersuchungsklassen betrifft, entpuppt sich Englisch als das einzige geschlechtsneutrale Sprachfach. Diese Feststellung verlangt aber eine Einschränkung, wenn das Sozialverhalten einbezogen wird (siehe weiter unten).

Französisch und Deutsch

Im Urteil der Lehrkräfte fallen die Leistungen der Mädchen in allen Sprachfächern gleich hoch aus. Knaben erzielen in Französisch und in Deutsch (inkl. Deutschnoten) bei Lehrerinnen *und* Lehrern schlechtere Leistungsbeurteilungen als Mädchen. Die sprachlichen Leistungen der Knaben zeigen schliesslich als Gesamtbild eine *Treppe nach unten* mit den Stufen Englisch → Französisch → Deutsch.

Sozialverhalten

Eine besondere Beachtung verdient die nachgewiesene Verbindung der Leistungsurteile mit Merkmalen des Sozialverhaltens. Es wurden drei Arten des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler unterschieden: Schüchternheit, aggressiv-störendes und sozial kompetentes Verhalten (Kontaktfähigkeit, Geselligkeit usw.).

Schüchterne Kinder erhalten unabhängig vom Geschlecht schlechtere Leistungseinschätzungen in Englisch, Französisch und Deutsch, d. h. in allen Sprachfächern. Wenn es um die offizielle Benotung geht, schneiden aber nur noch die schüchternen *Mädchen* schlechter ab. Sie erhalten bei Lehrerinnen *und* Lehrern ungünstigere Zensuren in Deutsch. Ein weiterer Zusammenhang fällt auffällig massiv aus: Schüchterne Mädchen, die den Unterricht bei einem *Lehrer* besuchen, erzielen deutlich schlechtere Noten in Mathematik als nicht schüchterne Schülerinnen. Bei Lehrerinnen besteht diese Abhängigkeit der Mathematiknote von der Schüchternheit nicht (doppelter Geschlechtseffekt). Den Ergebnissen zufolge sind *schüchterne Mädchen* also speziell benachteiligt, wenn sie zu einem *Lehrer* in den Unterricht gehen.

Aggressiv-störendes Verhalten hängt ganz generell mit tieferen schulischen Leistungen zusammen, unabhängig vom Geschlecht der Kinder oder der Lehrpersonen. Eine Ausnahme bildet die Note in Mathematik. Die aggressiven Knaben erreichen schlechtere Mathematiknoten als die aggressiven Mädchen.

Die äusserst aufschlussreichen Ergebnisse zum *sozial kompetenten* Verhalten enthüllen doppelte Geschlechtseffekte, die für die meisten Beurteilungen und für die Noten gelten. Die Effekte betreffen die gegenschlechtlichen Konstellationen «Lehrerin–Knaben» und «Lehrer–Mädchen»: Sozial kompetente *Mädchen* schneiden bei einem *Lehrer* und sozial kompetente *Knaben* bei einer *Lehrerin* besser ab. Das gilt, leicht abgeschwächt, auch für die Note in Deutsch. Anders als die oben erwähnten schüchternen Mädchen, profitieren sozial kompetente Mädchen, die den Unterricht bei einem *Lehrer* besuchen in Mathematik besonders auffällig. Ihre Sozialkompetenz korrespondiert recht deutlich mit besseren Mathematiknoten. In Klassen mit einer Lehrerin erreichen die sozial kompetenten Mädchen hingegen keine besseren Noten. Sollten also sozial kompetente Knaben besser zu einer Lehrerin und sozial kompetente Mädchen zu einem Lehrer in den Unterricht? Darin kann wohl kaum die Lösung des Beurteilungsproblems liegen.

Manche dieser Ergebnisse gehen über das Thema Motivation im Fremdsprachenunterricht hinaus. Es versteht sich aber von selbst, dass erst der vergleichende Blick auf andere Fächer eine angemessene Einschätzung ermöglicht. Auf diese Weise wurde ersichtlich, dass die verzerrte Leistungsbeurteilung nicht auf die *informell* bewerteten Sprachfächer beschränkt bleibt. Im Gegenteil, die *fehlende Objektivität* stellt ein Grundproblem der schulischen Beurteilung dar.

4.1.7 Grundsätzliche Haltungen

Lernen, weil man muss

»» *Wie würden die Fächerprofile der Schülerinnen und Schüler wohl aussehen, wenn die Wahl der Fremdsprachen freiwillig wäre? In der Untersuchung wurde diese fiktive Frage zwar so nicht gestellt, aber anhand der Antworten zu «Ich lerne Englisch (Französisch) nur, weil ich muss» ist die Art der Bedürfnisse dennoch abzuwägen.* ««

Französisch schneidet dabei nicht gerade ermutigend ab. In der sechsten Klasse bekunden ganze 40 % der Befragten mehr oder weniger deutlich, dass sie Französisch nur lernen, weil sie müssen. In den fünften Klassen sind dies «nur» 29 %, was auf eine rasant *steigende Unlust* innerhalb eines Schuljahres schliessen lässt. Mit *Englisch* setzen sich 19 % der Schülerschaft eher oder gänzlich unfreiwillig auseinander. Im Gegensatz zu Französisch nimmt der Anteil in der sechsten Klasse nicht zu.

In beiden Sprachen besteht ein direkter Zusammenhang mit den Motivationsarten. Je erzwungener das Lernen, desto schwächer die positiven

Motivationen und desto ausgeprägter die Misserfolgsmotivation. Ein Unterschied ist dabei auffällig: Von den positiven Motivationen korreliert die *extrinsische* Motivation am schwächsten mit dem «Müssen». Dieses Ergebnis entspricht der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. Wer extrinsisch motiviert ist, orientiert sich ohnehin an Kriterien, die wenig mit der Selbstbestimmung des Lernens oder mit Interesse am spezifischen Inhalt zu tun haben. Die Inhalte sind eher Mittel zum Zweck und daher austauschbar.

Ein besonders negativer Zusammenhang besteht mit der *intrinsischen* Motivation in den sechsten Klassen. Bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern, für die Französisch ein reines Pflichtfach darstellt, sinkt die intrinsische Motivation auf einen Tiefpunkt.

Diese Sprache möchte ich gut können

»» *In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist das Kompetenzbedürfnis der zentrale Ankerpunkt. Wer eine Sache von sich aus gut können will, entwickelt Anstrengungen und Interessen aus eigenem Antrieb, um seine Kompetenzen zu steigern. Auch in dieser Hinsicht unterscheiden sich die beiden Fremdsprachen.* <<

Die grosse Mehrheit äussert in der fünften und sechsten Klasse mehr oder weniger klar den Wunsch, Englisch einmal gut zu können (88 % bzw. 85 %). Nahezu zwei Drittel der Antworten liegen in der Kategorie mit der höchsten Zustimmung. Im Französisch antworten 78 % in der fünften Klasse und 70 % in der sechsten Klasse mit stimmt eher oder stimmt genau. Volle Zustimmung äussern 56 % in der fünften Klasse und noch 40 % in der sechsten Klasse.

Ist das Kompetenzbedürfnis in einer Sprache ausgeprägt, erreichen die intrinsische Motivation und die Verständigungsmotivation sehr hohe und die Misserfolgsmotivation sehr tiefe Werte. Dadurch besteht ein Überschuss an positiven Motivationen. Das schafft optimale Lernvoraussetzungen und gilt grundsätzlich für Englisch und Französisch. Im Französisch schrumpft allerdings die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit diesen optimalen Lernvoraussetzungen vom ersten zum zweiten Unterrichtsjahr erheblich.

Ein tolles Land? Haltung gegenüber USA und Frankreich

»» *Was eine Weltsprache wie Englisch unter anderem auszeichnet, ist die relative Entkoppelung der individuellen Bedeutung der Sprache von einem konkreten ethnischen Bezugsrahmen. Die Sprache wird nicht so*

stark mit einer bestimmten Volksgruppe in Verbindung gebracht wie das bei einer lokalen Sprache der Fall ist. Das trifft sicher auf Erwachsene zu. Aber wie verhält sich das bei Schülerinnen und Schülern der Primarschule? <<

Selbst in dieser Altersgruppe kann ein Unterschied zwischen Englisch und Französisch bestätigt werden. Während lediglich 39 % der Schülerinnen und Schüler das Erlernen von Englisch mit der positiven Haltung gegenüber den USA in Verbindung bringen, wird das Französischlernen von 51 % mit positiven Einstellungen gegenüber Frankreich begründet. Die Französischmotivationen sind zudem enger mit der Vorliebe für Frankreich verbunden als die Englischmotivationen mit der Einstellung gegenüber den USA.

Das Ergebnis illustriert die erhebliche *Entflechtung* der Verständigungssprache Englisch von einem bestimmten nationalen Hintergrund. Die Vermittlung von Englisch als *Lingua franca* müsste sich diesem Umstand anpassen. Dabei ist weniger von Bedeutung, ob die jüngeren Entwicklungen im Verhältnis Europa–USA zur Entflechtung von Sprache und Nation beigetragen haben oder nicht. Massgebend ist vielmehr, dass sich Englisch bei Kindern im Primarschulalter als bevorzugte und kulturell mehr oder weniger verselbstständigte Sprache behauptet.

4.1.8 Welche Sprache soll es sein?

»» *Nach den zum Teil pessimistischen Einschätzungen in den vorangehenden Abschnitten bleibt schliesslich zu fragen, wie viele Schülerinnen und Schüler einen Unterricht in zwei Fremdsprachen überhaupt wünschen: «Möchtest du in der Schule jetzt schon beide Sprachen lernen?»* <<

Von den deutschsprachigen Kindern befürworten rund 55 % den Unterricht in beiden Sprachen, 26 % würden Englisch und 16 % Französisch als alleinige Sprache vorziehen, 3 % wählen eine andere Sprache. Damit sprechen sich immerhin 45 % der deutschsprachigen Schülerschaft gegen die Gleichzeitigkeit beider Fremdsprachen aus.

Der Unterricht in zwei Fremdsprachen findet bei Anderssprachigen besseren Anklang. Der von Erwachsenen oft befürchteten Überforderung zum Trotz bevorzugt eine grössere Mehrheit der Kinder mit anderer Muttersprache den Unterricht in beiden Fremdsprachen – und beweisen damit ihren Mut zur Sprachenvielfalt. Rund 65 % wünschen Unterricht in Französisch und Englisch. 19 % würden nur Französisch und 12 % nur Englisch vorziehen, wiederum 3 % nennen eine andere Sprache.

Zwischen den genannten Präferenzen für die eine oder andere Sprache bestehen bemerkenswert konsequente Übereinstimmungen mit den Motivationen. So unterscheiden sich die Französisch- und Englischmotivationen in der grösseren Gruppe, die beide Sprachen wünscht, wenig voneinander. Dennoch motiviert Englisch auch diese Kinder etwas mehr intrinsisch und zählt mehr als Sprache der Verständigung. Wer in der Schule hingegen nur eine der beiden Fremdsprachen möchte, empfindet dieser bevorzugten Sprache gegenüber erheblich stärkere positive Motivationen und praktisch keine Misserfolgsmotivation (dafür in der anderen Sprache umso mehr). Die optimale motivationale Lernvoraussetzung deckt sich folglich sehr genau mit der geäusserten Sprachpräferenz.

4.1.9 Längsschnitt: Englisch seit der ersten Klasse

» In der aktuellen Untersuchungsstichprobe befinden sich Schülerinnen und Schüler, die seit Schulbeginn mit Englischunterricht vertraut sind, weil ihre Klasse am abgeschlossenen Schulprojekt 21 beteiligt war. Während der gesamten bisherigen Schulzeit Umgang mit Englisch: Was heisst das für die Selbsteinschätzung? Welche Motivationen sind längerfristig massgebend? «

Die Spuren, die sich mithilfe der Daten bis in die Anfänge der Schulzeit zurückverfolgen lassen, enthüllen zwei hauptsächlich motivationale Langzeitfaktoren des Fremdsprachenlernens: die Verständigungsmotivation als positive und die Misserfolgsmotivation als negative Kraft. Ausserdem offenbart der Blick auf die Bereiche des Selbstkonzepts, dass die Englischkompetenz und die allgemeine schulische Kompetenz ab Schulbeginn unterschiedlich verlaufen. Bei der allgemeinen Kompetenzeinschätzung findet die übliche «Anpassung gegen unten» statt. Die Selbsteinschätzung der Englischkompetenz fällt nach dem ersten Schuljahr zwar ebenfalls erwartungsgemäss ab, steigt aber danach bis in die fünfte Klasse wieder auf das optimistisch erhöhte Ausgangsniveau des ersten Schuljahres.

Ein hohes Selbstkonzept kann zwar unter bestimmten Bedingungen positive Motivationen fördern. Die optimistische Kompetenzüberzeugung in Englisch verweist aber indirekt auch auf vermutlich schlecht zugängliche Kriterien der Selbsteinschätzung in diesem Fach. Dieser Umstand könnte sich später ungünstig auswirken. Schülerinnen und Schüler, die ihre subjektive Englischkompetenz nach dem Übertritt als weit gehende Illusion erkennen, dürften eine erhebliche Demotivation erleben.

4.2 Theoretische Folgerungen

Die Ausführungen in diesem Abschnitt beschränken sich auf drei zentrale theoretische Folgerungen. Sie lassen sich aus den Ergebnissen ableiten und als Bestätigung bzw. Erweiterungen des ursprünglichen theoretischen Rahmens verstehen.

4.2.1 Intrinsische Motivation und Kompetenzüberzeugung

» Ist die Ausrichtung des Lernens auf externe Belohnungen besonders gut geeignet, die persönliche Kompetenzüberzeugung zu steigern? Gemäss Theorie ist das nicht der Fall, weil Kompetenzüberzeugungen eng mit intrinsischer Motivation verbunden sind. Die Ergebnisse entsprechen den theoretischen Annahmen: Von den untersuchten Motivationsarten erreicht die intrinsische Motivation den engsten Zusammenhang mit der subjektiven Kompetenzüberzeugung. «

Sofern wir den Anspruch gelten lassen, mithilfe der verwendeten Instrumente und Konstrukte seien Elemente der Selbstbestimmungstheorie der Motivation valide eingefangen worden, sind die Ergebnisse, die eine besonders enge Beziehung zwischen intrinsischer Motivation und Kompetenzüberzeugungen nachweisen, als Bestätigung der theoretischen Grundannahme zu werten.

Gemäss Theorie resultiert die Erfahrung von *Kompetenz* vorwiegend aus selbstbestimmten, intrinsisch motivierten Handlungen. Wer hauptsächlich lernt, weil attraktive Belohnungen in Aussicht stehen oder äussere Kontrolle dazu zwingt, wer also stärker extrinsisch motiviert ist, erlebt seine eigenen Handlungen weniger im Zusammenhang mit persönlichen Kompetenzen. Die berichteten Ergebnisse zur persönlichen Kompetenzüberzeugung (Selbstkonzept) entsprechen dieser Annahme (Tab. 3.4, S. 65). Die enge Verknüpfung des Selbstkonzepts mit der intrinsischen Motivation sowie die signifikant schwächere Korrelation zwischen dem Selbstkonzept und der extrinsischen Motivation zeigen die erwartungsgemäss grössere Nähe der «inneren» Motivation zur Kompetenzüberzeugung. Ein entsprechendes Ergebnis betrifft den als *Kompetenzbedürfnis* bezeichneten Wunsch, die Fremdsprache einmal gut zu beherrschen (Abb. 3.16, S. 86, Tab. 3.8, S. 87). Auch hier korreliert das Kompetenzbedürfnis stärker mit der intrinsischen Motivation. Beide Ergebnisse enthalten eine Auffälligkeit, die es zu beachten gilt: Die Verständigungsmotivation korreliert genauso hoch mit Kompetenz wie die intrinsische Motivation. Das führt zur nächsten theoretischen Folgerung.

4.2.2 Auch die Verständigungsmotivation ist «intrinsisch»

»» *Obwohl die Verständigungsmotivation eine äussere Zielorientierung aufweist, ist sie ebenso von «inneren» (sachimmanenten und persönlichen) Motiven bestimmt wie die intrinsische Motivation. Der Wunsch, Sprache als Mittel der Verständigung zu verwenden, ist nicht weniger intrinsisch als die Freude an der Sprache selber.* ««

Die vorliegende Untersuchung folgt den Spuren der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. Im inneren Kern dieser Theorie finden wir nicht motivationale Kräfte, sondern drei menschliche Grundbedürfnisse: das Streben nach Kompetenz, den Wunsch nach selbstbestimmtem Handeln und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Motivation hat ihre Wurzeln in diesen Bedürfnissen und dem Streben nach ihrer Erfüllung. Dabei bevorzugen Menschen jene Situationen, Ziele und Handlungen, die gemäss bisherigen Erfahrungen positive Kompetenzerfahrungen versprechen, ihre Autonomie erhalten oder vergrössern und mit ihren sozialen Bedürfnissen verträglich sind. Sind diese Voraussetzung ausreichend erfüllt, resultiert zielgerichtetes Handeln, das als selbst gesteuert erlebt wird und deshalb keinen zusätzlichen äusseren Anstoss verlangt.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; 1993) betont aber vor allem die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben und Selbstbestimmung. Sie nennt die darauf beruhende Motivation *intrinsisch*, was so viel bedeutet wie «von innen her» oder «aus Interesse an der Sache erfolgend». Das Bedürfnis nach Verbundenheit erfährt eine weniger konsequente Beachtung. Im Sinne der Vollständigkeit der theoretischen Perspektive und aufgrund der berichteten Ergebnisse zum Fremdsprachenlernen drängt sich eine Erweiterung der «von innen» erzeugten Motivationsarten auf, die über bestehende Differenzierungen hinausgeht.

In der Language Learning Orientation Scale LLOS (Noels et al., 2003) – eine Skala, die auf der Selbstbestimmungstheorie der Motivation beruht – finden wir drei intrinsische Motivationsarten: die *intrinsisch-wissensorientierte Motivation* (lernen, um Neues zu erfahren), die *intrinsisch-erfolgsorientierte Motivation* (die persönliche Freude und Befriedigung, wenn etwas Schwieriges begriffen wurde) und die *intrinsisch-stimulierende Motivation* (Hochgefühl beim Sprechen oder Hören der Sprache). Diese drei Subskalen sind im klassischen Verständnis der intrinsischen Motivation auf der unmittelbaren, persönlichen Handlungs- und Erfahrungsebene mit dem Lernprozess verknüpft. Die nach aussen gerichteten *sozialen Motive* des Erlernens einer Sprache werden dabei nicht berück-

sichtigt. Die sozialen Bedürfnisse sind aber gemäss Theorie genauso intrinsisch verankert wie die Freude am Lerngegenstand im engeren Sinne. Der Wunsch, mit anderen Menschen zu kommunizieren, entspricht dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Verbundenheit. Das bedeutet, das ursprünglichste intrinsisch motivierte *soziale* Ziel des Fremdsprachenlernens ist *Verständigung*.

Die intrinsische Motivation und die Verständigungsmotivation werden in dieser Untersuchung zwar begrifflich und empirisch abgegrenzt (vgl. Tab. 2.4 und Tab. 2.5, S. 50 f.), es gehören aber beide zu den an die Grundbedürfnisse gebundenen Motivationen, die eine gleich starke Korrelation mit der Kompetenzüberzeugung und eine sehr hohe Interkorrelation aufweisen (Tab. 3.3, S. 59, und Tab. 3.4, S. 65). Dieser Umstand schliesst aus, den Aspekt der Verständigung *generell* als instrumentell und damit als extrinsisch zu bezeichnen. Im Zuge einer Weiterführung der hier verwendeten Skala wäre es aber sinnvoll, die Verständigungsmotivation zu differenzieren, um Beweggründe der Verständigung, die tatsächlich einen stark instrumentellen Charakter tragen (Kommunikation mit Menschen, um äussere Erfolgsziele zu erreichen), eindeutig von den ausschliesslich intrinsisch-sozialen Verständigungsmotiven zu separieren (Kommunikation aus Gründen der Geselligkeit, Verbundenheit und aus Interesse an Menschen).

Die Ergebnisse der Untersuchung stützen die Annahmen der Selbstbestimmungstheorie nicht nur, sie gehen über diese hinaus. Zusätzlich unterstreichen sie die Bedeutung der Verständigungsmotivation als intrinsisch verankerter Motivationsfaktor des Fremdsprachenlernens. Mehr noch, die gleichzeitige Berücksichtigung aller Motivationsfaktoren als Prädiktorvariablen für das Selbstkonzept weist die Verständigungsmotivation sogar als *primären* Kompetenzfaktor aus – aber nur im positiven Sinne. Der ebenso bedeutsame negative Kompetenzfaktor ist die Misserfolgsmotivation, auf welche sich die dritte theoretische Folgerung bezieht.

4.2.3 Die Bedeutung der Misserfolgsmotivation

»» *Zielorientiertes Handeln resultiert aus positiven und negativen motivationalen Kräften. Positive Motivationen fördern und Misserfolgsorientierungen behindern den Lernprozess. Im Zusammenhang mit Lernen gilt es, beide Tendenzen zu berücksichtigen. Erst die Differenz zwischen positiven und negativen Kräften zeigt die resultierende Gesamtmotivation.* ««

Die Misserfolgsmotivation enthüllt das Zusammenspiel von Motivation und subjektiver Kompetenz mit umgekehrten Vorzeichen. Die Funktionsweise der Misserfolgsmotivation organisiert die Handlungen in eine negative Richtung, denn im Hinblick auf die Grundbedürfnisse Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit sind Misserfolgsmotive stets dysfunktional, weil sie nicht zur Bedürfnisbefriedigung beitragen, sondern diese torpedieren. So steht die Ausrichtung des Lernens auf den möglichen Misserfolg mit einer stark reduzierten Kompetenzüberzeugung in Beziehung. Man könnte sogar sagen, eine ausgeprägte Misserfolgsmotivation bedeute weitgehend das *Gegenteil* von Kompetenz. Wegen der einseitigen Reduktion der Handlungsmöglichkeiten auf ängstlich-vermeidende Alternativen führt die Misserfolgsmotivation ausserdem zum Verlust der Selbstbestimmung und zu sozialem Rückzug.

Die Misserfolgsmotivation oder die Furcht vor Misserfolg bildet seit Atkinson (1964) einen Eckpfeiler der Theorie der Leistungsmotivation. Danach resultieren Richtung und Umfang einer motivationalen Kraft aus positiven *und* negativen Handlungstendenzen bzw. aus der Differenz Hoffnung auf Erfolg minus Furcht vor Misserfolg. Der Differenzbetrag ist entscheidend, nicht allein die Ausprägung einer einzelnen Tendenz. Der Blick auf die positiven Kräfte allein enthüllt nur *einen Teil* der Gesamtmotivation. Die optimalste motivationale Lernvoraussetzung, d. h. der grösste positive Differenzbetrag, ist gegeben, wenn die Misserfolgsmotivation schwach und die Erfolgsmotivation stark ausfällt.

Verschiedene Ergebnisse dieser Untersuchung enthalten in diesem Sinne *optimale Differenzen* zwischen positiven und negativen Tendenzen. Die kleinste Misserfolgsmotivation und der grösste Überschuss an positiven motivationalen Kräften resultieren a) bei nicht eingeschränkter Selbstbestimmung (Abb. 3.14, S. 84), b) beim Wunsch nach Sprachkompetenz (Kompetenzbedürfnis, Abb. 3.16, S. 86) und c) bei hoher Wertschätzung für das Land der Sprache (Abb. 3.18, S. 89).

Die Ergebnisse zum Selbstkonzept und zur Leistungsbeurteilung liefern weitere Belege für die bestimmende Rolle der Misserfolgsmotivation im Rahmen des Fremdsprachenlernens. Die mehrfach nachgewiesene Bedeutung der Misserfolgsmotivation verlangt nicht nur die systematische Berücksichtigung auf der theoretischen Ebene, sondern auch auf der praktischen, wie weiter unten noch erwähnt werden soll. In der Selbstbestimmungstheorie von Deci (Deci & Ryan, 1985) fehlt ein entsprechendes Konstrukt. Die Theorie verwendet eine Negativmotivation, die «Amotivation», aber diese spricht einen Motivationsmangel wegen fehlender Wirksamkeitsüberzeugungen an. Amotivation ist somit nicht identisch mit Furcht vor Misserfolg.

In der bereits erwähnten Language Learning Orientation Scale LLOS (vgl. Noels et al., 2003) verwendet die Subskala zur Amotivation drei Items, die mit Formulierungen wie «Ehrlich, ich habe wirklich den Eindruck, das Lernen einer Fremdsprache ist blosser Zeitverschwendung» eindeutig Interesselosigkeit zum Ausdruck bringen.

Die Misserfolgsmotivation gehört nicht nur aus theoretischen Gründen zu einer vollständigen Analyse motivationaler Prozesse. Die Berücksichtigung der Furcht vor Misserfolg erschliesst gerade im praktischen Unterricht einen wichtigen Erklärungshintergrund für ungünstiges Lernverhalten.

4.3 Praktische Folgerungen

» » «*Nichts ist praktischer als eine gute Theorie.*» Wenn die oft zitierte Aussage von Kurt Lewin ein Körnchen Wahrheit enthält, müsste es eigentlich ein Leichtes sein, aus den verwendeten theoretischen Grundlagen praktischen Nutzen zu ziehen. Mit dem gleichzeitigen Blick auf den Ergebnisteil bleibt schliesslich zu fragen: Welche allgemeinen und spezifischen Folgerungen lassen Theorie und Ergebnisse für den Unterricht zu? « «

4.3.1 Motivationsfördernder Unterricht: allgemeine Folgerungen

Im Lichte des theoretischen Rahmenmodells lassen sich zunächst drei allgemeine Folgerungen für einen motivationsfördernden Fremdsprachenunterricht formulieren. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, der Unterricht habe sich an den drei Grundbedürfnissen des menschlichen Handelns zu orientieren:

1. Der Unterricht soll *kompetenzorientiert* sein.
2. Der Unterricht soll *Selbstbestimmung* von Themenbereichen und Anspruchsniveaus zulassen.
3. Die Hauptziele des Unterrichts sollen an *Verständigung* in *sozialen Kontexten* orientiert sein.

Erläuterungen und Begründungen

Gemäss Theorie sind die Voraussetzungen für die Entwicklung intrinsischer Motivationen am günstigsten, wenn die Grundbedürfnisse Kompetenz, Selbstbestimmung und Verbundenheit in den Handlungen einer Person zur Geltung kommen. Kompetenzerleben und Selbstbestimmung sind besonders eng aufeinander bezogen.



Abb. 4.1 Motivationsfördernde Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts

- Kompetenzorientierter Unterricht zielt dementsprechend nicht nur auf die Steigerung der individuellen Kompetenzen durch systematischen Lernzuwachs, ebenso wichtig ist die *Wahlfreiheit* im Hinblick auf das den eigenen (subjektiven) Kompetenzüberzeugungen angemessene Anspruchsniveau.
- Wer sich ständig in Anforderungssituationen befindet, die in jeder Beziehung fremdbestimmt sind und die eigenen Kompetenzen (vermeintlich) übersteigen, entwickelt Furcht vor Misserfolg statt Hoffnung auf Erfolg. Positive Motivationen stellen sich hingegen eher ein, wenn die Diskrepanz zwischen Kompetenz und Anforderung als *optimal* eingestuft wird, d. h., im Eindruck der Lernenden nicht zu klein und nicht zu gross ausfällt.
- Kompetenzerfahrungen dieser Art führen keineswegs zu Überdross oder zu Langeweile. Im Gegenteil, zurückliegende Erfolgserfahrungen auf der Basis optimaler Diskrepanzen verleiten mit der Zeit zur Wahl anspruchsvollerer Ziele, damit die positive Erfahrung von Kompetenz erneut gewährleistet ist. Im Gegensatz dazu vergrößert die Furcht vor Misserfolg den Wunsch nach möglichst anspruchslosen Lernzielen.
- Die Rückmeldungen der Umgebung müssen ebenfalls kompetenzorientiert ausfallen. Sie sind auf erreichten Kompetenzzuwachs auszurichten, nicht auf die Explikation von Defiziten und die Ausübung von Kontrolle (vgl. Deci & Ryan, 1993).
- Schülerinnen und Schüler, die einen kompetenzorientierten Sprachunterricht durchlaufen, kennen ihre persönliche Position im Katalog der Anforderungen und verfügen dementsprechend über ein angemessenes Selbstkonzept.

- Kompetenzorientierter Unterricht bedingt eine entsprechende Organisation von Unterricht und Lehrmitteln. Jede einigermaßen akzeptable Lernsoftware enthält Wahlmöglichkeiten bezüglich Themenbereichen und Schwierigkeitsgraden. Die Schule erweist sich in dieser Hinsicht leider als ziemlich unflexibel. Lehrmittel müssen Bausteine und Lerneinheiten aufweisen, die eine Lernzielhierarchie mit Arbeitsgebieten von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad aufweisen (Abb. 4.2). Die Themen sollten auf möglichst vielfältige Weise kombinierbar sein.
- Die Lernenden sollten zudem die Möglichkeit erhalten, sich für die Auswahl und Bewältigung von Lerneinheiten mit passenden Kolleginnen und Kollegen zusammenzutun. Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Misserfolgsmotivation erhalten so durch die Wahl der Bezugsgruppe vermehrt die Gelegenheit, auch kleine Fortschritte als Erfolge zu sehen, indem sie nicht ständig einem «Vergleich mit den Besten» ausgesetzt sind.
- Die Organisation des Unterrichts muss so flexibel sein, dass ein Wechsel zwischen Klasse, Kleingruppe und individuellem Lernen ohne grossen Aufwand und mit der nötigen räumlichen Absonderung möglich wird. Für Lerntandems und individuelle Lerneinheiten sollten interaktive Computerprogramme zur Verfügung stehen.

Die bisher umschriebenen Folgerungen sind im Hinblick auf Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts zu präzisieren und um eine zusätzliche motivational bedeutsame Dimension zu erweitern, nämlich um das *Prinzip der Verständigung*.

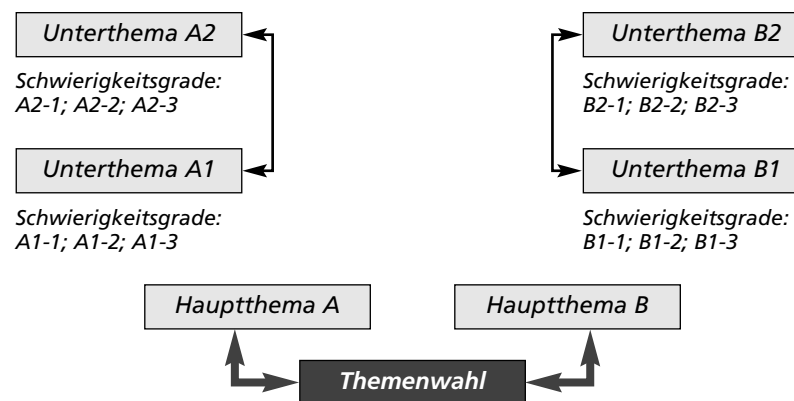


Abb. 4.2 Die Wahlfreiheit bezüglich Themen und Schwierigkeiten im kompetenzorientierten Unterricht

- Im Sinne der Theorie und aus der *Sicht der Schülerinnen und Schüler* ist Verständigung ein wichtiger Motor des Fremdsprachenlernens. Die Verständigungsmotivation steht in engem Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit (vgl. Kap. 1.3.1 und Abb. 1.1, S. 18).
- Die motivationale Ausrichtung des Fremdsprachenlernens auf das Prinzip der Verständigung verlangt nach aktuellen Bezügen (Lebenszusammenhänge, persönliche Interessen) und einer konsequenten Umsetzung im Unterricht.
- Die positive Erfahrung der Sprache als wirksames Verständigungsmittel darf nicht bloss ein vage versprochenes Fernziel des schulischen Unterrichts sein. Die Bedeutung der Verständigung muss aufgrund der Anlage des Unterrichts direkt und in verschiedensten Formen und Anwendungen konkret erfahrbar werden. Noch etwas zugespitzter formuliert: Das aktive und kreative Bemühen um Verständigung, auch mit noch so bescheidenen Voraussetzungen, müsste zum Kredo des Fremdsprachenunterrichts der Primarstufe und der dort verwendeten Lehrmittel werden.
- Das Prinzip der Verständigung ist sowohl auf mündliche Kommunikationssequenzen oder einfache schriftliche Formen im Unterricht als auch auf den Austausch mit Personen weit ausserhalb des Klassenzimmers anzuwenden.

4.3.2 Ergänzende Folgerungen

So weit einige grundsätzliche Überlegungen aus theoretischer Sicht. Einige praxisorientierte Folgerungen können auch aus den berichteten Ergebnissen abgeleitet werden. Zum Teil decken sich diese mit bereits erläuterten allgemeinen Folgerungen, zum Teil gehen sie aber auch über diese hinaus.

Gütestandards und Leistungsziele vorgeben

Eine erste Massnahme betrifft die Orientierung an verbindlichen Gütestandards und Leistungszielen, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, den Stand der Sprachkompetenzen und die erzielten Fortschritte angemessen zu beurteilen. Vor allem die auffälligen Fehleinschätzungen in Französisch verlangen nach einer diesbezüglichen Verbesserung (Abb. 3.5, S. 63). Erkennbare Kriterien müssten in den Fremdsprachen zu ebenso angemessenen Selbsteinschätzungen führen, wie dies im Fach Deutsch der Fall ist. Exakt umschriebene Anforderungen sind auch für die Leistungsbeurteilungen der Lehrerinnen und Lehrer unerlässlich. Dabei spielt keine Rolle, ob ein Fach benotet wird oder

nicht. Gerade der kompetenzorientierte Unterricht mit wählbarem Anspruchsniveau kommt ohne umschriebene Leistungskriterien nicht aus.

Eine positive Basis der Kompetenzüberzeugung schaffen

Die Zusammenhänge zwischen den Motivationsarten und dem Selbstkonzept einerseits (Abb. 3.6, S. 66) und der Leistungsbeurteilung andererseits (besonders Abb. 3.9, S. 72) rufen die bereits angesprochene Bedeutung der Misserfolgsorientierung aus empirischer Sicht noch einmal in Erinnerung: Das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und die Leistungsbeurteilung sind in hohem Grad durch die Furcht vor Misserfolg bestimmt. Die Misserfolgsorientierung bildet aber die denkbar schlechteste Basis für die Ausformung der Kompetenzüberzeugung. Der Sprachunterricht auf der Primarstufe lebt eindeutig von der aktiven Beteiligung und der unverkrampften Lernfreude der Kinder. Der Unterricht und die Lehrmittel müssen gezielt darauf lenken, die eigenen Fähigkeiten an den Erfolgen zu messen, nicht am möglichen Versagen («Jedes neue Wort ist ein Fortschritt»). Das Erlernen einer Fremdsprache darf von den Schülerinnen und Schülern nicht als *Risikoverhalten* empfunden werden. Die Angst vor Fehlern und Sprechhemmungen können auch Themen des Unterrichts und der Lehrmittel sein (Rollenspiele, humorvolle Übersteigerungen o. Ä.).

Motivationsverluste auffangen

Die Vergleiche zwischen den fünften und sechsten Klassen haben die Stabilität positiver Englischmotivationen und die tieferen Französischmotivationen im sechsten Schuljahr vor Augen geführt (Abb. 3.7, S. 67). Englisch profitiert ganz klar von einer tragenden Grundhaltung, die dem Französischen gegenüber – wie zu sehen war, vor allem bei deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern – nicht einfach gegeben ist (vgl. Abb. 3.3, S. 60). Französisch benötigt die motivationsfördernde Ausrichtung des Unterrichts eindeutig mehr als Englisch. Selbst wenn die offenkundige Präferenz für Englisch als Weltsprache die Motivationsförderung im Fach Französisch nicht einfach macht, darf diese Aufgabe in einem Land, in dem immer wieder von Mehrsprachigkeit die Rede ist, niemand scheuen.

Auch Schüchterne lernen Englisch

Motivationsfördernde Massnahmen und objektive Beurteilungen suchen unter der Oberfläche des Sozialverhaltens nach den Qualitäten und Möglichkeiten der Kinder. Um diese Art von Objektivität im Unterricht zu erreichen, sind grundlegende Voraussetzungen zu schaffen. Ein

kompetenzorientierter, motivationsfördernder Unterricht führt Situationen herbei, in denen sich auch Kinder ohne hervorragende Sozialkompetenzen im Umgang mit einer Fremdsprache als kompetent und fähig zu Fortschritt und Verständigung erleben können (Schwierigkeitsgrade, Kleingruppen, Paare, Computereinsatz). Das allein genügt aber nicht. Wenn Lehrerinnen auf sozial kompetente Knaben und Lehrer auf sozial kompetente Mädchen mit positiveren Leistungsbeurteilungen reagieren (vgl. Tab. 3.7, S. 77), dann sind automatisierte Reaktionsmuster zu durchbrechen, die weit über den Fremdsprachenunterricht hinausgehen und die gesamte schulische Beurteilungspraxis betreffen. Unterrichtsbeobachtungen per Video oder Tonaufzeichnungen können hier einen ersten Spiegel vorhalten. Gezielte Massnahmen im Hinblick auf Beurteilungsgrundlagen und Beurteilungstechniken müssen folgen.

Grundhaltungen berücksichtigen

Selbst eine universell gesprochene Sprache wird nie ganz unabhängig von einzelnen Nationen wahrgenommen. Negative Stereotype und Meinungen können die Lernmotivation bremsen, die Begeisterung für die Errungenschaften eines Landes können sie steigern. So ist selbst die Motivation gegenüber der unbestrittenen Weltsprache Englisch nicht ohne Bezug zur Haltung gegenüber den USA. Die Schule betreibt prinzipiell keine politische Beeinflussung, aber sie kann es sich zur Aufgabe machen, den Wert einer Sprache losgelöst von nationalen Zusammenhängen zu vermitteln und eindeutige Vorurteile gegenüber einer Bevölkerung zu korrigieren. Der Zeitpunkt dafür wäre günstig. Im Primarschulalter befinden sich die Kinder in einer Entwicklungsphase, in der sich das Verständnis von Personen (das «personale Wissen») zunehmend auf erschlossene psychische Eigenschaften ausrichtet (vgl. Stöckli, 1997). Solche Eigenschaften fügen sich später leicht zu einseitig überzeichneten Stereotypen. Weil das Wissen um Eigenschaften in dieser Zeit rapide wächst, sind die Primarschuljahre speziell geeignet, den motivationsbehindernden Vorurteilen an der Wurzel zu begegnen.

Sprachen gibt es viele

Die Behandlung der Sprachen als Einzelkategorien mit separaten «Kästchen» im Stundenplan entspricht unseren Erfahrungen und den Gewohnheiten der Schulorganisation. Die strenge Schubladisierung missachtet aber bestehende Querbezüge und Möglichkeiten einer integrierenden oder vergleichenden Auseinandersetzung. Ein ganzheitliches Sprachverständnis sieht hinter den verschiedenen Gewändern, in denen Sprachen auftreten, das gemeinsame Gut der Menschheit. Ein entspre-

chendes Gesamtsprachenkonzept für die Primarschule würde die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachen und die Sprachenvielfalt zumindest von Zeit zu Zeit – evtl. im Rahmen von Sprachwochen oder anderen Aktionen – ins Bewusstsein rufen. Deutsch, Französisch und Englisch sind ja nur ein kleiner Teil der bunten Sprachenfülle in unserem Land.

4.4 Schlussbemerkung

Im ERIC-Digest «Guidelines for Starting an Elementary School Foreign Language Program» werden verschiedene Faktoren aufgezählt, die in den Fünfziger- und Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts zum Scheitern der damaligen Fremdsprachenprogramme in den USA geführt haben.⁶⁹ Die Faktoren sind:

- Mangel an Lehrkräften mit genügenden Fähigkeiten und Qualifikationen für den Fremdsprachenunterricht mit Schülerinnen und Schülern dieser Stufe
- Programme mit ungenügender Planung und fehlenden finanziellen Grundlagen
- Unangemessene oder unrealistische Programmziele
- Das Fehlen von Koordination und Absprachen zwischen den verschiedenen Instruktionsebenen
- Unpassende Lehrmethoden für diese Stufe
- Unpassende und unzulängliche Unterrichtsmaterialien
- Fehlende Evaluationsverfahren für die Schülerschaft, die Lehrpersonen und das Programm

Abgesehen von diesen Problemen, die durch gute Planung und Organisation weit gehend lösbar sind, fehlt es bei den Lernenden in englischsprachigen Ländern häufig an der Idee, warum jemand mit Englisch als Muttersprache überhaupt noch eine Fremdsprache lernen soll (Chambers, 1999). Da haben wir es einfacher. Unsere Kinder besitzen diese Idee von der Fremdsprache als weltweitem Verständigungsmittel, als Lingua franca, als eine Art «Befreiung aus der Enge». Eine Sprache zu lernen, die neue Welten eröffnet, die das Lokale hinter sich lässt, indem sie uns dem Gedanken von der Weltgesellschaft ein Stück näher bringt, die den persönlichen Horizont eröffnet, kann ein Stück Freiheit

⁶⁹ ERIC-Digest Nr. 383227, siehe: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed383227.html>.

sein, an dem uns die *Schule* teilhaben lässt. Englisch besitzt die Eigenschaft, dieses befreiende Element zu verkörpern, sicher noch ausgeprägter als Französisch. Englisch ist die Sprache, die den weltumspannenden Träumen der Jugend am bereitwilligsten den Weg bereitet. Das mindert nicht den Wert des Französischen als Sprache, es zeigt vielmehr, in welche Richtung die Vermittlung grundsätzlich denken muss, um den Ort zu finden, wo die Motivation der Lernenden beheimatet ist.

5 Literaturverzeichnis

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Badertscher, H. & Gut, K. (2002). Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz des 20. Jahrhunderts. In: E. Lechner (Hrsg.), *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts (Bildungsgeschichte und europäische Identität, Bd. 3)*, S. 157–187. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Börner, O. (2000). Früher Fremdsprachenunterricht. Übergang in die Klasse 5. In W. Bleyhl (Hrsg.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schrödel.
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur. (PDF unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/evaluation.htm>)
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2000a). Schulversuch Schulprojekt 21. Wissenschaftliche Evaluation. Bericht I zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur. (PDF unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/evaluation.htm>)

- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2000b). *Schulversuch Schulprojekt 21. Wissenschaftliche Evaluation. Bericht 2 zuhänden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur.
(PDF unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/evaluation.htm>)
- Chambers, Gary, N. (1999). *Motivating language learners. Modern language in practice 12*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.). *Self processes and development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 23, 43–77*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dalin, P. (1997). *Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. Berlin: Luchterhand.
- De Leeuw, H. (1995). Englisch in der Grundschule. Was sagen die Schüler dazu? *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 42, 4, 353–363*.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223–238*.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications*. Malden, MA: Blackwell.
- EDK (1998a). *Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Bericht der Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept», Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bericht im Internet: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html#praeambel>
- EDK (1998b). *Forschung und Praxis im Fremdsprachenunterricht – Begegnung, Austausch, Umsetzung*. Tagungsbericht zum 8. Schweizerischen Forum Langue 2/Fremdsprachenunterricht, Yverdon 1997. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
(Bericht als PDF: www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D52.pdf)

- EDK (2001). *Europäisches Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene*. Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und weiterer Partner zur Lancierung des Europäischen Sprachenportfolios in der Schweiz. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
(Dokument als PDF unter: http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Empfehlungen/Deutsch/Erkl_Portf_d.pdf)
- Edmondson, W. & House, J. (2003). English in the world and English in the school. In H. Cuyckens, T. Berg, R. Driven & K.-U. Panther (eds.), *Motivation in language* (pp. 321–345). Amsterdam: John Benjamin.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gut, K. & Badertscher, H. (2002). Formen und Funktionen des Unterrichts moderner Fremdsprachen in der Schweiz des 20. Jahrhunderts. In E. Lechner (Hrsg.), *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts* (S. 157–187). Frankfurt: Peter Lang.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children (Revision of the Perceived competence scale for children)*. University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Klis, M. (1978). Schülermotivation und fremdsprachlicher Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25, 372–373*.
- Kuhs, K. (1989). *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. In Z. Dörnyei, *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications* (pp. 167–209). Malden, MA: Blackwell.

- Müller, R. (1993). *Sozialpsychologische Grundlagen des Zweitspracherwerbs. Eine empirische Studie bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.–10. Klasse in der Schweiz*. Diss. Universität Bern.
- Nicholls, J. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G. Clément, R. & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. In Z. Dörnyei, *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications* (pp. 33–63). Malden, MA: Blackwell.
- Schmalt, H.-D. (1976). *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Stöckli, G. (1993). Bin ich schlecht im Rechnen? Bin ich gut im Rechnen? Die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern aus zehn Klassen des vierten Schuljahres im Vergleich. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 15, 1, S. 55–65.
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Stöckli, G. (1999). Schüchterne Kinder in der Schule. *Schweizer Schule*, 1/99, 21–27
(Download: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/shyness.html>).
- Stöckli, G. (2001). Selbst- und Sozialkompetenzen. In X. Büeler, R. Stebler, G. Stöckli, D. Stotz (Hrsg.), *Schulprojekt 21: Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation* (S. 177–221). Zürich: Arbeitsgemeinschaft Evaluation Schulprojekt 21. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur. (Bericht als PDF unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/tsprimgraphs/Sozialkomp.pdf>)

- Stöckli, G. (2002). *Schulprojekt 21: Das dritte Schuljahr. Externe wissenschaftliche Evaluation. Zusatzbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
(PDF unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/evaluation.htm>)
- Stöckli, G. (2002). Schüchternheit im kulturellen Kontext. Eine vergleichende Studie zu Korrelaten von Schüchternheit bei Schülern in der Schweiz und in China. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 151–159.
- Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 69–83.
- Weiner, B. (1984). *Motivationspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, St. & Rosenbaum, R. M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. E. Kanouse et al. (Hrsg.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*, S. 95–120. Morristown: General Learning Press.
- Wentzel, K. R. (1999). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066–1078.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.

6 Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abb. 1.1 Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit als Bedürfnisse in sozialen Kontexten	18
Abb. 1.2 Die Erweiterung der Lernorientierung unter der Perspektive Englisch als «Lingua franca»	30
Abb. 1.3 Vier zentrale Motivationsarten beim Fremdsprachenlernen	32
Abb. 1.4 Überblick über den Verlauf des Schulprojekts 21	37
Abb. 3.1 CLIL pro Woche und Motivation in Englisch	58
Abb. 3.2 Allgemeine Ausprägung der vier Motivationsarten	59
Abb. 3.3 Die Motivationsarten auf dem Hintergrund der Muttersprache	60
Abb. 3.4 Die Bereiche des Selbstkonzepts auf dem Hintergrund der Muttersprache	62
Abb. 3.5 Unter- und Überschätzungen im Selbstkonzept	63
Abb. 3.6 Motivation und Selbstkonzept in Französisch und Englisch	66
Abb. 3.7 Motivation und Stufe in Englisch und Französisch	67
Abb. 3.8 Analyse der Leistungsfähigkeit in Französisch	70
Abb. 3.9 Analyse der Leistungsfähigkeit in Englisch	72
Abb. 3.10 Leistungsfähigkeit von Mädchen und Knaben aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern	74
Abb. 3.11 Das Sozialverhalten von Mädchen und Knaben aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern	75

Abb. 3.12 Antworten zu den Aussagen «Ich lerne Englisch/Französisch nur, weil ich muss» und «Ich würde lieber auf Englisch/Französisch verzichten»	82
Abb. 3.13 Antworten zu «Ich lerne Französisch nur, weil ich muss» auf dem Hintergrund der Klassenstufe	83
Abb. 3.14 Die Motivationsfaktoren in Abhängigkeit von der Feststellung «Ich lerne ... nur, weil ich muss»	84
Abb. 3.15 Der Wunsch, die Fremdsprache später gut zu beherrschen, in Abhängigkeit von der Klassenstufe	85
Abb. 3.16 Die Motivationsfaktoren in Abhängigkeit vom Kompetenzbedürfnis	86
Abb. 3.17 Einstellung gegenüber Englisch und Französisch auf dem Hintergrund der Haltung gegenüber den USA und Frankreich	88
Abb. 3.18 Die Motivationen und die Haltung gegenüber den USA und Frankreich	89
Abb. 3.19 Die Sprachpräferenz auf dem Hintergrund der Muttersprache	91
Abb. 3.20 Die vier Motivationsarten im Zusammenhang mit der bevorzugten Reihenfolge der Fremdsprachen Französisch und Englisch	92
Abb. 3.21 Die Selbsteinschätzungen der Englischkompetenz und der allgemeinen schulischen Kompetenz seit dem ersten Schuljahr	94
Abb. 3.22 Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit in Englisch durch die Lehrerinnen und Lehrer in Abhängigkeit von der Muttersprache der Kinder	98
Abb. 3.23 Anteil der Verständigungs- und der Misserfolgsmotivation an der Leistungsfähigkeit im fünften Schuljahr nach Abzug der Leistungsfähigkeit in der 1. Klasse	99
Abb. 4.1 Motivationsfördernde Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts	119
Abb. 4.2 Die Wahlfreiheit bezüglich Themen und Schwierigkeiten im kompetenzorientierten Unterricht	120

7 Tabellenverzeichnis

	Seite
Tab. 1.1 Einstellung zu Sprache und Kultur als Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb	23
Tab. 1.2 Merkmale des Fremdsprachenunterrichts in Abhängigkeit von der Stufe	35
Tab. 2.1 Gemeinden und Klassen in der Stichprobe	43
Tab. 2.2 Faktoren und Ladungen der Selbstkonzeptskala	47
Tab. 2.3 Inhaltliche Umschreibung der vier Motivationsfaktoren	49
Tab. 2.4 Motivationsfaktoren Englisch	50
Tab. 2.5 Motivationsfaktoren Französisch	51
Tab. 2.6 Fachspezifische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Urteil der Lehrpersonen	52
Tab. 2.7 Drei Skalen zum Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler (Sicht der Lehrpersonen)	53
Tab. 3.1 Englischunterricht an den untersuchten Klassen (Stand Vorbefragung Herbst 2003)	56
Tab. 3.2 Lineare Beziehungen zwischen CLIL und den Motivationsfaktoren	57
Tab. 3.3 Interkorrelation der vier Motivationsfaktoren innerhalb und zwischen Englisch und Französisch	59
Tab. 3.4 Selbstkonzept und Motivationen (lineare Korrelationen)	65
Tab. 3.5 Lineare Zusammenhänge zwischen den Motivationsarten und den Leistungseinschätzungen in Französisch und Englisch	69
Tab. 3.6 Interkorrelationen des Sozialverhaltens	75

Tab. 3.7 Leistungsbeurteilung, Geschlecht und Sozialverhalten	77
Tab. 3.8 Korrelationen zwischen dem Kompetenzbedürfnis und den Motivationsfaktoren	87
Tab. 3.9 Haltung gegenüber den USA und Frankreich und Motivationen	90
Tab. 3.10 Korrelationen zwischen der Motivation im fünften Schuljahr und dem Selbstkonzept seit Schulbeginn	96

8 Sachregister

A

aggressiv-störendes Verhalten
53, 75, 76, 77, 78, 80
Akzeptanz 19, 45, 47, 62
Anderssprachige 60, 61, 62, 103

C

Content and Language
Integrated Learning (CLIL)
14, 38, 55, 56, 57, 58, 83

D

Deutschsprachige
60, 61, 60, 103, 104

E

Einführung der ersten
Fremdsprache 13
Einstellung zu Sprache und
Kultur 23
Englischleistung 106, 107, 108
Englisch-Selbstkonzept
64, 95, 96
Erfolgshoffnung 32
Europäisches Sprachenportfolio
(ESP) 16, 126

F

Feminisierung des Lehrberufs
73
Flow-Erleben 28
Forschung zur Motivation 16
Forschungsinteressen 39
Fragebogen 45, 46, 50, 51
Französischleistung 61, 71, 107
Fremdsprache
5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20,
21, 28, 30, 34, 35, 40, 48, 49, 68,
77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 90,
91, 92, 93, 101, 104, 105, 106,
109, 110, 111, 112, 113, 117,
120, 121, 122, 123, 125, 126
Fremdsprachenlernen
5, 11, 13, 17, 28, 33, 34, 35, 36,
39, 41, 87, 102, 103, 112, 114,
115, 116, 120
Fremdsprachenunterricht
14, 17, 34, 35, 36, 43, 63, 67,
101, 109, 117, 122, 123, 125, 126
Fremdsprachenunterricht in der
Schweiz 5, 9, 10, 125
Furcht vor Misserfolg
32, 33, 116, 117, 118, 121

G

Gesamtsprachenkonzept
14, 123, 126

Geschlechtsunterschiede
40, 61, 62, 63, 68, 73, 74, 76, 77,
78, 79, 80, 82, 91, 94, 95, 99,
107, 108, 127

Gleichthematik von Handlung
und Handlungsziel 28

Gleichzeitigkeit beider Fremd-
sprachen 91, 92

Grundbedürfnisse

– Autonomie (Selbstbestim-
mung) 16, 18, 19, 25, 26, 27,
29, 34, 41, 81, 83, 84, 110, 114,
116, 117

– Kompetenz 18, 19, 21, 25, 41,
45, 85, 94, 95, 112, 113, 114,
116, 117, 118

– Verbundenheit 18, 19, 20, 21,
41, 114, 115, 116, 117, 120

Grundschule 17, 35, 36, 125

Grundschulkind 35, 36

H

Hoffnung auf Erfolg
32, 33, 116, 118

instrumentelle Orientierung
28

integrative Orientierung 22

Interaktionseffekte 79

intrinsische vs. extrinsische
Motivation 27

K

Kanada 17

Klassenstufe
17, 26, 29, 35, 40, 63, 64, 66, 67,
68, 84, 85, 91, 95, 105, 106, 123

Kommunikation 28, 29, 71, 115

Kompetenzbedürfnis
85, 86, 87, 110, 113, 116

kompetenzorientierter
Unterricht 121

Kompetenzüberzeugung,
s. a. Selbstkonzept
25, 34, 41, 45, 61, 64, 65, 94, 96,
104, 112, 113, 115, 116, 118, 121

Konferenz der kantonalen
Erziehungsdirektoren (EDK)
5, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 126

L

Längsschnitt
41, 45, 65, 93, 97, 112

Language Learning Orientation
Scale LLOS 114, 117

Leistung in Englisch
71, 72, 79, 93, 97, 98, 106

Leistung in Französisch
70, 71, 73, 106

Lingua franca, s. a. Weltsprache
11, 15, 29, 30, 31, 39, 48, 49, 50,
51, 60, 61, 71, 86, 92, 102, 103,
111, 123

LM-Gitter 33

M

Mehrsprachigkeit
9, 10, 16, 18, 121

Misserfolgsvermeidung 31, 32

Motiv 20, 24, 27, 31, 41, 68

Motivationsarten

– Misserfolgsmotivation
32, 33, 40, 41, 49, 68, 69, 85,
99, 102, 106, 107, 110, 112,
115, 116, 117, 119

– Verständigungsmotivation
29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 41,
49, 58, 61, 65, 68, 69, 84, 86,
87, 97, 98, 99, 102, 103, 105,
106, 107, 110, 112, 113, 114,
115, 120

Motivationsarten

– extrinsische Motivation
24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33,
39, 41, 48, 57, 59, 65, 68, 69,
70, 71, 84, 86, 99, 102, 103,
110, 113, 115

– intrinsische Motivation
24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34,
35, 39, 40, 41, 48, 57, 58, 59,
60, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 81,
84, 86, 87, 92, 93, 97, 99, 102,
103, 105, 107, 110, 112, 113,
114, 115

Motivationsfaktoren

24, 48, 50, 51, 57, 59, 84, 86, 87,
102, 115

Motivationsförderung 121

R

Ratings 45, 53, 64

Reihenfolge der Fremdsprachen
13, 92

S

Schüchternheit
75, 77, 78, 79, 107, 108, 127

Schulpolitik 10

Schulprojekt 21
14, 38, 39, 44, 45, 93

Selbstbestimmungstheorie
der Motivation
25, 34, 41, 64, 81, 84, 110, 113,
114, 115, 116, 125

Selbsteinschätzungen,
s. a. Selbstkonzept
46, 62, 63, 64, 94, 95, 104, 105,
120

Selbstkonzept
16, 41, 45, 52, 55, 61, 63, 64, 65,
66, 80, 93, 94, 96, 97, 104, 112,
113, 115, 116, 118, 121

Selbstkonzeptskala 45, 47, 48

Selbstregulation 19

Selbstwert 46, 48, 62

Selbstwirksamkeit 19, 21

Sozialkompetenz
53, 73, 75, 77, 79, 80, 109

Sozialverhalten 40, 45, 53, 74,
75, 76, 77, 79, 80, 107, 108

Sprachenkonzept Schweiz
11, 12, 16, 126

Sprachenpräferenz 40

Sprachhintergrund der
Schülerschaft 44

Sprechangst 22, 71

stereotype Vorstellungen
21, 22, 87

Stichprobe
39, 43, 44, 49, 96

T

Theorie der Leistungsmotivation

32, 116

Transfer 71, 106

Typen extrinsischer Regulation 29

V

Verständigung 30

Vorbefragung 43, 56

W

Weltsprache, s. a. Lingua franca

23, 29, 31, 36, 72, 88, 110, 121, 121

Wertaspekt

19, 20, 21, 24, 58, 87, 122, 124

Z

Zürcher Bildungsrat 13, 39