



# Einflüsse auf die Motivation von Kindern im Französischunterricht

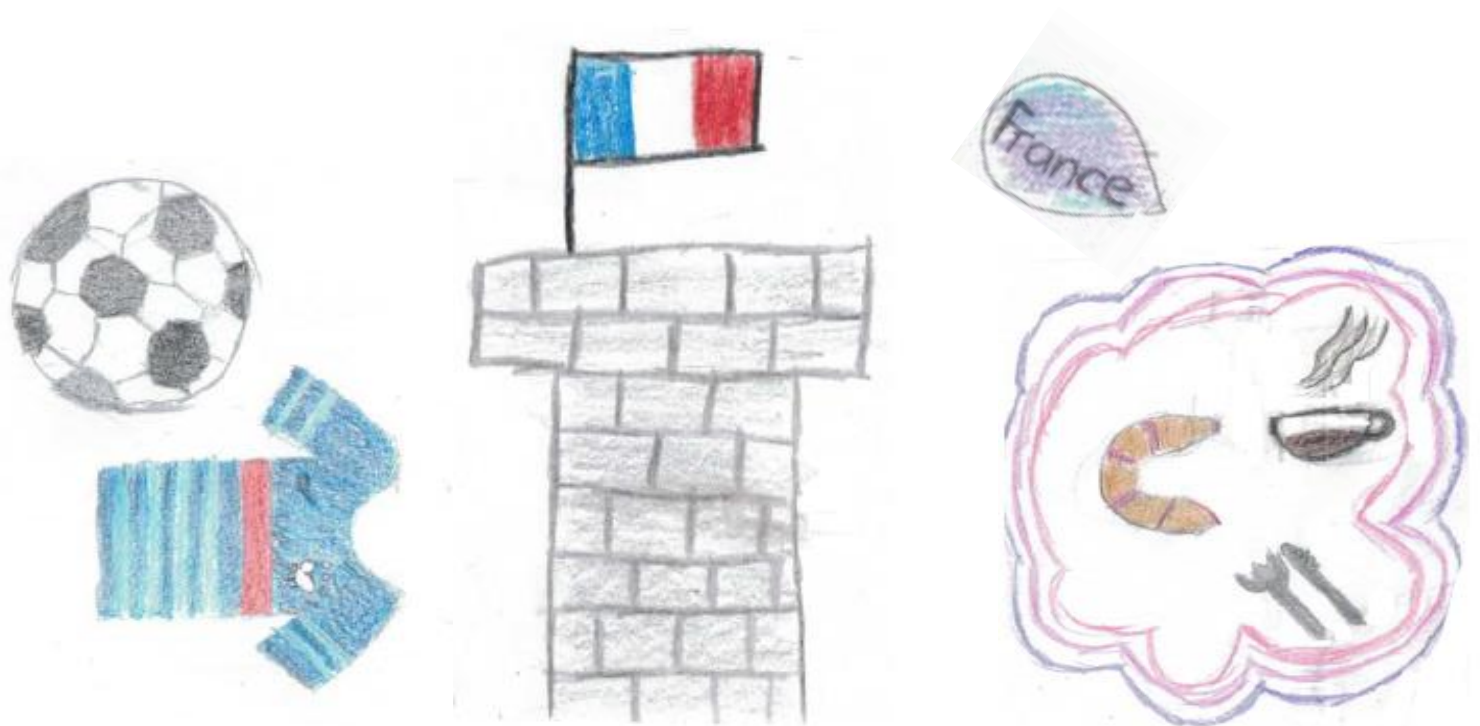
Bachelorarbeit zu Standard 3

Pädagogische Hochschule Zürich/ Abteilung Primarstufe

verfasst von Nina Gutknecht

eingereicht bei Kristel Ross

Zürich, Dezember 2021



## Abstract

Derzeit ist in der Schweiz zu beobachten, dass viele Kinder motiviert in den Französischunterricht starten, ihre Motivation für das Französischlernen aber zunehmend abnimmt. Besonders nach dem Stufenübergang in die Sekundarstufe kommt es bei einer grossen Mehrheit der Kinder zu einer starken Abnahme der intrinsischen Motivation. Dieser Motivationsverlust wird von diversen Faktoren beeinflusst, welche in dieser Arbeit thematisiert werden sollen.

Ziel dieser vorliegenden Bachelorarbeit ist es zu beantworten, durch welche Faktoren die Motivation der Kinder im Französischunterricht beeinflusst wird und inwiefern diesbezüglich Erkenntnisse für die Praxis genutzt werden können. Zudem sollen die Ursachen für den bei vielen Kindern nach dem Stufenübergang festgestellten Einbruch der Motivation im Französischunterricht herausgearbeitet werden.

Um die Fragestellung zu beantworten, wurde neben einer intensiven Literaturrecherche eine schriftliche Befragung in Form von Fragebögen in sechs Schulklassen durchgeführt. Neben vier 5. Klassen wurden zwei 8. Klassen befragt, um den Aspekt des Stufenübergangs in die Analyse der Befragung einbeziehen zu können. Im Vordergrund der Befragung stand zu untersuchen, welche Lernarrangements bei den Kindern auf Zustimmung stossen, und welche äusserlichen Faktoren sie für das Französischlernen motivieren. Zudem wurden die Kinder zum Verlauf ihrer persönlichen Motivation befragt.

Die Ergebnisse aus der Literaturrecherche und der Auswertung der schriftlichen Befragung ergaben, dass Kinder Französisch vor allem in der Hoffnung auf eine ausreichende Diskursfähigkeit lernen und sie den Wunsch hegen, besonders im Bereich der mündlichen Nutzung weitgreifende Kompetenzen zu erlangen. Eine zunehmende Verlagerung des Unterrichtschwerpunkts hin zur Schriftlichkeit nach dem Stufenübergang und eine ungenügende Kompetenzerreichung führen jedoch häufig zu einer schnellen Abnahme der Motivation bei den Kindern.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	4
2. Bezug zum Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich .....	6
3. Theoretische Grundlagen .....	7
3.1 Motivation und Motive.....	7
3.2 Intrinsische Motivation.....	7
3.3 Extrinsische Motivation.....	8
4. Erschliessung neuen Wissens und Einfluss der Motivation auf das Lernvermögen .....	9
4.1 Neurologische Vorgänge, die Lernen ermöglichen .....	9
4.2 Die Rolle des Hippocampus .....	10
4.3 Einfluss der Aufmerksamkeit auf das Lernen.....	10
4.4 Emotionen und Ziele .....	11
5. Faktoren, welche die intrinsische und extrinsische Motivation in Bezug auf den Französischunterricht positiv beeinflussen .....	13
5.1 Wert des Französischlernens liegt im Bereich der Mündlichkeit .....	13
5.2 Wunsch nach Verbundenheit und sozialer Integration .....	13
5.3 Ziele und damit verbundene Selbstregulierungsfähigkeiten .....	14
5.4 Optimale physiologische Bedingungen im Primarstufenalter .....	15
5.5 Unterrichtsgestaltung als einflussreicher extrinsischer Faktor .....	16
5.6 Erwerb von Sprachlernstrategien und Nutzung interlingualer Zusammenhänge .....	17
5.7 Positive Fehlerkultur .....	17
5.8 Einfluss des Umfelds und der Lehrperson .....	18
5.9 Berücksichtigung emotionaler Beteiligung als Weg zum Erfolg.....	18
6. Wie sieht die Situation in Bezug auf das Französischlernen aktuell aus.....	20
6.1 Wandlung der Französischdidaktik in den letzten Jahrzehnten .....	20
6.2 Heutige Ansichten der Französischdidaktik .....	20
6.3 Gesetzliche Grundlagen des Fremdsprachenlernens in der Schweiz.....	21
6.4 Aktuelle Motivationslage bezüglich Französischlernen in der Schweiz .....	22
7. Wieso die Motivation der Kinder für das Französischlernen mit der Zeit abnimmt.....	24
7.1 Ungenügende Kompetenzerreichung und Überforderung in spontanen Sprechsituationen.....	24
7.2 Mangelnde Vermittlung von Sprachlernstrategien.....	26
7.3 Unterschiedliche Anzahl Wochenlektionen in den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch .....	27
7.4 Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe vielfach zu abrupt.....	27
7.5 Abnehmende Selbstbestimmung und fehlende neue Reize.....	28
8. Ausblick auf die empirische Untersuchung .....	29

9. Methode.....	31
9.1 Auswahl.....	31
9.2 Durchführung.....	31
9.3 Aufbau des Fragebogens und Evaluationsverfahren.....	32
9.4 Form der Auswertung.....	32
10. Ergebnisse aus der empirischen Studie.....	34
10.1 Auswertung der befragten 5. Klassen.....	34
10.2 Auswertung der befragten 8. Klassen.....	37
11. Diskussion und Folgerungen für die Praxis.....	41
11.1 Musik.....	41
11.2 Theater, Rollenspiele und Filme.....	41
11.3 Lernspiele.....	43
11.4 Grammatiklernen im Französischunterricht.....	43
11.5 Schwierigkeitsgrad der französischen Sprache.....	43
11.6 Noten und berufliche Möglichkeiten.....	44
11.7 Wunsch nach Integration und französischer Diskursfähigkeit.....	44
11.8 Motivationale Veränderungen im Französischunterricht.....	44
11.9 Grenzen dieser Arbeit.....	46
12. Schlussfolgerungen.....	47
13. Literaturverzeichnis.....	48
14. Urheberschaftsbestätigung.....	50
15. Anhang.....	51

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ergebnisse der 5. Klassen zum Erlernen neuer Grammatikregeln.....	35
Abbildung 2: Ergebnisse der 5. Klassen zur französischen Sprache als extrinsisch motivierender Faktor.....	36
Abbildung 3: Ergebnisse der 5. Klassen zur motivierenden Wirkung von Französisch als Kommunikationsmittel.....	36
Abbildung 4: Vergleich zwischen 5. und 8. Klassen in Bezug auf das Selberfinden von Text bei Rollenspielen.....	37
Abbildung 5: Ergebnisse der 8. Klassen zum Erlernen neuer Grammatikregeln.....	39

Die Abbildungen auf der Titelseite sind selbstgezeichnete Bilder von Primarschulkindern aus dem privaten Umfeld der Autorin. Die Kinder wurden gebeten, das aufzuzeichnen, was ihnen als erstes zu Frankreich oder Französisch in den Sinn kommt.

## 1. Einleitung

Ob in Zeitungen, im Fernsehen oder in Alltagsgesprächen – immer wieder begegnet man der Aussage, dass Französisch schwieriger zu lernen und weniger beliebt sei als die Englische Sprache. Vor allem Personen, bei denen die Schulzeit schon etwas länger zurückliegt, sagen häufig, dass sie kaum noch über Französischkompetenzen verfügen würden und sie alles, was sie einmal gelernt haben, schon lange vergessen hätten. Über Englisch, welches in den meisten Schweizer Schulen als zweite Fremdsprache unterrichtet wird, hört man dies interessanterweise deutlich weniger oft. Auch bei Schulkindern ist dieser Widerwillen gegenüber dem Französischlernen bereits früh zu beobachten. Das Fach Französisch zählt daher in den meisten Fällen eher zu den unbeliebten Fächern (vgl. Manno, Egli Cuenat 2020; Le Pape Racine u. Brühwiler 2017; Grünewald, Husemann, Lange, Nieweler u. Reinfried 2017).

Kinder in der Schweiz, welche in deutschsprachigen Kantonen eine Schule besuchen, werden aktuell von der 5. bis mindestens zur 9. Klasse in Französisch unterrichtet. Wer das Gymnasium oder die Berufsmaturität absolviert, sogar noch länger. Sie erhalten also während mindestens fünf Jahren schulischen Französischunterricht. Lange genug, so könnte man meinen, um sich basale Fertigkeiten und Kompetenzen anzueignen und einen Bezug zur französischen Sprache aufzubauen.

Doch leider ist dem häufig nicht so. In mehreren Studien (Manno et al. 2020; Imgrund 2011; Grünewald et al. 2017; Stöckli 2004; Peyer, Andexlinger, Kofler u. Lenz 2016), auf welche zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit noch genauer eingegangen wird, wurde festgestellt, dass auch in der heutigen Zeit der Französischunterricht nach wie vor eher zu den unbeliebten Fächern zählt und die Motivation der Kinder für das Englischlernen in der Regel höher ist. Zudem lässt sich vielfach feststellen, dass die Kinder in der Primarschule motiviert in den Französischunterricht starten und später ein relativ abrupter Abfall der Motivation für das Französischlernen nach dem Stufenübergang<sup>1</sup> erkennbar ist.

Ich persönlich kann dies nicht nachvollziehen. Das Erlernen neuer Fremdsprachen hat mich schon immer fasziniert und gerade Französisch zählte von Beginn an zu meinen Lieblingsfächern. Auch wenn ich ein wenig erschrak, als in meiner ersten Französischlektion am Gymnasium nur noch ausschliesslich Französisch gesprochen wurde und ich zu Beginn nicht allzu viel verstand, hat sich dies schnell wieder verflüchtigt, als ich gemerkt habe, dass ich auf diese Weise deutlich schneller Fortschritte mache. Tatsächlich war es aber auch in meiner Schulzeit so, dass die meisten meiner Klassenkameraden und -kameradinnen Französisch nicht gerne mochten und sie Englisch, und später im Gymnasium auch Spanisch, dem Französisch vorzogen. Da ich nicht nachvollziehen kann, wieso Französisch in der Gesellschaft einen derart negativen Stellenwert hat und es mir wichtig ist, herauszufinden, was die Gründe sind für diese negative Einstellung, habe ich mich dazu entschieden, meine Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich dieser Thematik zu widmen. Konkret hat sich mir folgende Hauptfragestellung ergeben:

Was beeinflusst die Motivation der Kinder im Französischunterricht und inwiefern können diesbezüglich Erkenntnisse für die Praxis genutzt werden?

Ausserdem beschäftige ich mich mit folgender Unterfrage:

1. Wo liegen die Ursachen für den bei vielen Kindern nach dem Stufenübergang eintretenden Einbruch der Motivation im Französischunterricht?

---

<sup>1</sup> Mit dem Stufenübergang ist der Wechsel von der Primarstufe zur Sekundarstufe gemeint. Dieser findet in Deutschschweizer Kantonen nach der 6. Klasse statt.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welche Faktoren die Motivation der Kinder tatsächlich beeinflussen und daraus Erkenntnisse zu gewinnen, wie diese Faktoren positiv für den Schulalltag genutzt werden können. Meine Bachelorarbeit soll mir und anderen angehenden oder bereits ausgebildeten Lehrpersonen helfen, einen für die Kinder langfristig motivierenden und dennoch kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten. Dies soll anhand der Literaturrecherche und einer mit Hilfe von Fragebögen durchgeführten empirischen Studie erfolgen. Zudem soll der Aspekt des Stufenübergangs beleuchtet werden, indem allfällige Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung vor und nach dem Übertritt in die Sekundarstufe und deren Einfluss auf die Motivation der Kinder herausgearbeitet werden.

Um meine Fragestellung ausreichend fundiert beantworten zu können, wird im theoretischen Teil zuerst darauf eingegangen, welche Arten von Motivation es gibt und was in der Neurobiologie unter Lernen verstanden wird. In Bezug auf die Motivation wird in der Wissenschaft unterschieden zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Die beiden Arten von Motivation können in den meisten Fällen nicht komplett unabhängig voneinander betrachtet werden. Vielfach ist es auch gar nicht möglich, einen Faktor trennscharf einer der beiden Arten zuzuordnen. Dennoch wird in Kapitel 3 versucht, auf beide Arten einzugehen und diese möglichst unabhängig voneinander zu definieren, damit intrinsisch und extrinsisch motivierende Faktoren getrennt betrachtet werden können.

Anschliessend werden die theoretischen Grundlagen zu den physiologischen Prozessen dargelegt, die beim Lernen im Gehirn ablaufen. Sie sollen helfen, den Einfluss der Motivation auf das Lernen zu verstehen. Es muss aber beachtet werden, dass diese nur sehr vereinfacht dargestellt werden. Neben dem Einfluss der Motivation auf das Lernen wird in Kapitel 4 auch auf die Aspekte Aufmerksamkeit, Ziele und soziales Umfeld im Französischunterricht eingegangen. In Kapitel 5 werden verschiedene Faktoren aufgezeigt, welche die Motivation der Kinder in Bezug auf das Französischlernen positiv beeinflussen. Diese bilden später auch einen Teil der Grundlage für die Diskussion. Kapitel 6 zeigt auf, wie sich die aktuelle Situation in Bezug auf das Französischlernen in der Schweiz präsentiert. Es werden verschiedene Studien zitiert, welche die aktuelle Motivations- und Kompetenzlage der Kinder im Französischunterricht in der Schweiz untersucht haben und staatliche Verordnungen sowie die aktuelle Französischdidaktik präsentiert. In Kapitel 7 werden schliesslich Gründe aufgeführt, wieso die Motivation der Kinder mit zunehmender Stufe abnimmt, und es wird auf die Veränderungen eingegangen, die in der Unterrichtsgestaltung nach dem Stufenübergang zu beobachten sind.

Nach einem in Kapitel 8 erläuterten kurzen Ausblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit, wird dieser in Kapitel 9 eingeführt und das Vorgehen und die Methodik der empirischen Untersuchung erläutert. Im darauffolgenden Diskussionsteil in Kapitel 10 werden Ergebnisse aus der Untersuchung zusammengefasst und mit der zuvor geschilderten Theorie verglichen. Dabei wird hervorgehoben, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Literatur und den Ergebnissen aus der Untersuchung zu erkennen sind. Im abschliessenden 11. Kapitel werden die anhand der Literaturrecherche und den Ergebnissen der Studie gewonnenen Erkenntnisse für die Praxis beschrieben und mit der Fragestellung dieser Bachelorarbeit in Beziehung gestellt.

## 2. Bezug zum Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich

### Standard 3: Motivation und Interesse

*«Die Lehrperson verfügt über Wissen über Motivation und Interesse. Sie setzt dieses ein, um das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie deren Befindlichkeit und Interessenbildung zu unterstützen.»*

(PHZH Kompetenzstrukturmodell)

Diese Bachelorarbeit bezieht sich auf den Standard 3 der PHZH. Ich erwerbe mir Wissen zu Konzepten und Theorien bezüglich Motivation und Interesse der Kinder und setze dabei stets den Fokus auf den Französischunterricht. Hierzu beschäftige ich mich auch mit der Bedeutung von Französisch für den Alltag und die Gesellschaft und beachte Faktoren, welche die Motivation fürs Französischlernen beeinflussen.

Anhand der von mir durchgeführten schriftlichen Befragung von Primarschülerinnen und Primarschülern sowie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten kann ich evaluieren, welche Interessen die Kinder auf den zwei unterschiedlichen Stufen, 5. Klasse und 8. Klasse, haben und was ihre motivationalen Prozesse in Bezug auf das Französischlernen beeinflusst. Daraus kann ich zum einen neue Erkenntnisse für den eigenen späteren Französischunterricht während meiner Tätigkeit als Lehrperson ziehen und zum anderen kritisch reflektieren, ob die aktuellen Theorien und Untersuchungen in Bezug auf die Motivation der Kinder im Französischunterricht mit meinen Erkenntnissen aus der Befragung übereinstimmen oder ob es Abweichungen gibt.

Speziell an meiner Bachelorarbeit ist, dass sie sich nicht nur auf eine Standortaufnahme der Interessen einer bestimmten Altersgruppe bezieht, es werden auch mögliche Veränderungen der Interessen und der Motivation im Verlauf der Schulzeit betrachtet. Es geht also nicht nur um Wissen über Motivation und Interesse, sondern auch um Wissen darüber, ob und wie sich diese zwei Aspekte verändern, je länger der Französischunterricht Bestandteil der Ausbildung der Kinder ist und welche Konsequenzen dies für die Praxis mit sich bringt.

### 3. Theoretische Grundlagen

In der Wissenschaft wird zwischen zwei Arten von Motivation unterschieden: die intrinsische und die extrinsische Motivation. Eine eindeutige Trennung zwischen diesen beiden Arten von Motivation ist nach Brühwiler und Le Pape Racine (2017, zitiert nach Deci u. Ryan 2002, 169) nicht möglich, da sie vielmehr auf einem Kontinuum verlaufen und sich dauernd gegenseitig beeinflussen. Dennoch können sie unterschiedlich beschrieben werden.

#### 3.1 Motivation und Motive

Woolfolk (2014, 386) beschreibt Motivation als einen inneren Zustand, der ein bestimmtes Verhalten hervorruft, einem Individuum die Richtung weist und es vorantreibt. Die Energie für die Aufrechterhaltung eines Verhaltens kann dabei von unterschiedlichen Quellen herkommen. Heckhausen erklärt dies mit den Worten: «Motivation bezeichnet den Prozess, der zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten auswählt, das Handeln steuert, auf die Erreichung motiv-spezifischer Zielzustände richtet und auf dem Weg dahin in Gang hält.» (Stöckli 2004, zitiert nach Heckhausen 1980, 24)

Seit circa Mitte des 20. Jahrhunderts wird in der Psychologie klar unterschieden zwischen Motivation und Motiven. Unter Motiven werden stabile Persönlichkeitseigenschaften verstanden, die beschreiben, wie wichtig jemandem eine bestimmte Art von Zielen ist (Schmalt u. Sokolowski 2006, 12). Das Machtmotiv beispielsweise bezeichnet das Ziel von Einflussreichtum und Stärke, welches eine Person aufgrund ihrer Persönlichkeitseigenschaften verfolgt. Motivation hingegen wird als Variable gesehen, welche die Handlungsbereitschaft für ein Verhalten zu einem bestimmten Zeitpunkt definiert. Sie umfasst die Gesamtheit aller Motive und Beweggründe, die einen Menschen zu einem konkreten Verhalten führen. In dieser Arbeit wird ausschliesslich von der Motivation gesprochen. Motive können nicht beachtet werden.

#### 3.2 Intrinsische Motivation

Die intrinsische Motivation beschreibt einen inneren Zustand, der uns dazu führt, eine bestimmte Handlung oder ein Verhalten zu zeigen, weil wir die Erwartung haben, dass dieses Verhalten und die damit verbundenen Anstrengungen für uns einen Mehrwert haben. Eine Aktion wird ausgeführt, um seiner selbst oder der Tätigkeit willen und nicht, weil wir durch äussere Belohnungen dazu verführt werden. Georg Stöckli (2004, 24) führt dazu aus: «Ein intrinsisch motiviertes Verhalten zielt auf optimale, selbst bestimmte Reize, die aus der subjektiven Sicht der Person eine Herausforderung darstellen, das heisst 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.»

Die intrinsische Motivation ist eng gekoppelt mit den persönlichen Interessen, Überzeugungen und Zielen sowie der Neugier und den Trieben einer Person. Kurz gesagt, die intrinsische Motivation hängt vom Wert ab, die eine bestimmte Sache für eine Person hat. Dieser setzt sich aus den vier Komponenten zusammen: Wichtigkeit, Interesse, Nützlichkeit und Kosten. Die Energiequelle für die Aufrechterhaltung eines Verhaltens rührt in der Sache selbst her und ist mit dem subjektiven Wertaspekt verknüpft. Gemäss Brühwiler und Le Pape Racine (2017, zitiert nach Deci u. Ryan 1993, 169) dient das intrinsische Verhalten damit vor allem dem Erleben von Kompetenz und Selbstverwirklichung. Die Gefahr dabei ist laut Stöckli (2004, 19), dass eine wahrgenommene Unwirksamkeit schnell zu einer grossen Abnahme der intrinsischen Motivation führen kann. In der Schule führt intrinsisch motiviertes Verhalten meist zu guten Noten, Spass an den Unterrichtsgegenständen und vor allem zu einem tiefgehenden und langfristig bestehenden Verständnis eines Lerninhaltes. Dies stärkt wiederum die intrinsische Motivation und bietet neue Energiereserven für die Fortführung einer bestehenden Handlung. Voraussetzung dafür ist laut Woolfolk (2014, 388), dass das



Frontalhirn bereits ein eigenes inneres Bild von Selbstwirksamkeit entwickelt hat und dieses auch eingesetzt wird.

### 3.3 Extrinsische Motivation

Ein Verhalten kann aber auch durch externe Faktoren beeinflusst werden. In einem solchen Fall ist die handelnde Person nicht an der Handlung selbst oder dem Produkt interessiert, sondern wird durch erwartete Vorteile, versprochene Belohnungen oder der Befürchtung einer Bestrafung für ein bestimmtes Verhalten motiviert. Eine extrinsisch motivierte Handlung ist also gewissermassen fremdbestimmt, während eine intrinsisch motivierte Handlung eher selbstbestimmt ist. Fremdbestimmt bedeutet nicht, dass eine Person zu einer gewissen Handlung gezwungen wird. Dennoch geht extrinsische Motivation oft einher mit negativen Emotionen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit und die allgemeine Zufriedenheit. In der Schule sind meist schwache Leistungen die Folge und ein langfristiges, tiefes Verständnis des Lernstoffes bleibt aus (Woolfolk 2014, 399). In der Schule sollte folglich vor allem die intrinsische Motivation der Kinder gefördert und geweckt werden, da so die positivsten Effekte in Bezug auf die Leistungsentwicklung festgestellt wurden (Manno et al. 2020, 80).

Externale Motivationsfaktoren sollten nur gelegentlich zur Unterstützung des Lernprozesses eingesetzt werden (Woolfolk 2014, zitiert nach Anderman u. Anderman 2010, 389). Eine strikte Unterscheidung ist in der Schule gemäss Stöckli (2004) sowieso schwierig, da durch das Dilemma der gewünschten Selbstbestimmung und individuellen Förderung einerseits und der gefragten Selektion andererseits zu viele Widersprüche bestehen, als dass man nur auf eine Art der Motivation setzen könnte.

Wie bereits ausgeführt, ist eine klare Trennung der zwei Arten von Motivation schwierig, da sie auf einem Kontinuum verlaufen, was bedeutet, dass sie sich ständig gegenseitig beeinflussen und schlussendlich auch immer beide Arten der Motivation für das Erreichen eines Ziels notwendig sind. Zudem kann sich die Art der Motivation während eines Prozesses auch verändern. Ein Kind, welches zum ersten Mal eine Französischlektion besucht, ist vielleicht noch stark intrinsisch motiviert, da es sich freut, mit einer völlig neuen Sprache in Berührung zu kommen und es sich erhofft, später einmal in dieser Sprache mit anderen Menschen kommunizieren zu können und Radio- oder Fernsehbeiträge auf Französisch zu verstehen. Je nach Gestaltung des Unterrichts, Entwicklung der Sprachkompetenzen und Einschätzung der Wirksamkeit des besuchten Unterrichts ist es aber möglich, dass die intrinsische Motivation des Kindes sinkt, da seine Erwartungen in Bezug auf das Kompetenzerleben und den Unterricht enttäuscht werden. Gleichzeitig werden extrinsische Faktoren wie Schulnoten, der Druck der Eltern oder ein bestimmter Berufswunsch bedeutender und beeinflussen das Kind daher extrinsisch. Möglich, und gar wünschenswert, ist auch das Gegenteil, bei dem das Kind intrinsisch motiviert in den Französischunterricht startet und im Verlauf des Französischerwerbs zusätzliche extrinsische Faktoren die Motivation verstärken.

Eine Gefahr in Bezug auf eine Verschmelzung der beiden Motivationsarten besteht, wenn eine intrinsisch motivierte Handlung, durch äussere Belohnungsanreize oder drohende Strafen beeinflusst wird. Die Handlung verliert dadurch seinen ursprünglich intrinsischen Antrieb, was schlussendlich zu einer starken Reduktion der Energie für die Aufrechterhaltung des Verhaltens führen kann (Stöckli 2004; Woolfolk 2014).

## 4. Erschliessung neuen Wissens und Einfluss der Motivation auf das Lernvermögen

### 4.1 Neurologische Vorgänge, die Lernen ermöglichen

Das, was Menschen unter Wissen verstehen, sind in der Neurowissenschaft neuronale Verbindungen in unserem Gehirn. Nervenzellen, sogenannte Neuronen, speichern und verarbeiten Reize, die uns durch die Sinneszellen zugeführt werden. Die menschlichen Sinneszellen sind darauf spezialisiert, Licht, Schall, Druck oder chemische Eigenschaften wahrzunehmen und in Impulsreize - man nennt sie Aktionspotentiale - umzuwandeln. Von den betroffenen Sinneszellen bis ins Gehirn werden die Aktionspotentiale jeweils von Nervenzelle zu Nervenzelle übertragen, bis sie schlussendlich im präfrontalen Cortex verarbeitet und in die Steuerung bestimmter Prozesse umgewandelt werden (Spitzer 2006, 41-44).

Die Übertragung eines Aktionspotentials geschieht an Synapsen. Beim Eintreffen eines Impulses an einer Synapse verschmelzen Vesikel, die einen Überträgerstoff - Neurotransmitter - enthalten, mit der Wand der Nervenzellmembran, wodurch die enthaltenen Signalmoleküle freigesetzt werden und ihrerseits das nächste Neuron erregen. Donald O. Hebb hat zudem herausgefunden, dass in unserem Gehirn diejenigen Nervenzellen miteinander verbunden werden, die gleichzeitig von Reizen aktiviert werden. Es entstehen synaptische Vernetzungen in unserem Gehirn. In der Neurowissenschaft nennt man dies die Hebb'sche Regel (Ankowitsch 2017, 40). Die Stärke der synaptischen Verbindung, also die Menge an Neurotransmitter, die bei der Signalübertragung ausgeschüttet wird, hat dabei einen entscheidenden Einfluss darauf, wie stark nachfolgende und umliegende Neuronen erregt werden und ob und wie intensiv ein Reiz, umgangssprachlich eine Information, tatsächlich im Gehirn verarbeitet wird. Dies wiederum beeinflusst die Intensität der Vernetzung bei einanderliegender Nervenzellen (Spitzer 2006, 43). Lernen bedeutet also im Prinzip, dass im Gehirn neue neuronale Verbindungen geschaffen werden oder bereits bestehende Synapsen sich stärker vernetzen, und dadurch wiederkehrende Reize zu mehr Aktivierung führen (Ankowitsch 2017, 40).

Neben der Menge an ausgeschütteten Neurotransmitter, die einen Einfluss auf die neuronale Vernetzung und die Stärke der synaptischen Verbindungen hat, ist auch die Häufigkeit, mit der eine synaptische Verbindung aktiviert wird, von Bedeutung. Siegler, DeLoache und Eisenberg (2016, 357) sprechen in Bezug auf die synaptische Vernetzung im Gehirn sinnbildlich von gemeinsam interagierenden Komponenten, die bei jeder Wiederholung stärker gekoppelt werden und sich zu einem Muster formen. Wird das Muster erneut aktiviert, stabilisieren sich die einzelnen Komponenten und es bilden sich emotionale und physiologische Deutungszusammenhänge. Ankowitsch (2017, 40) beschreibt es als wechselweises Zusammenspiel der Nervenzellen, das mit jedem Mal üben perfektioniert wird. Im Gegensatz dazu können neuronale Verbindungen auch wieder geschwächt werden oder gar verloren gehen, wenn sie über längere Zeit nicht aktiviert werden (Pastötter, Oberauer u. Bäuml 2018, 145).

Diese Erkenntnisse können sehr gut auf den Alltag und die Schule übertragen werden. Berner, Fraefel und Zumsteg (2018, 155) erwähnen in ihren Ausführungen zu gutem Unterricht die Wichtigkeit von Übungen und Wiederholungen im Unterricht für den langfristigen kumulativen Erwerb von Lernstoff. Gerade in den Fremdsprachen hat der Aspekt des Wiederholens einen wichtigen Stellenwert. Neue Fremdwörter eignet man sich nicht mit einmaligem Üben an. Die Wörter sollten möglichst viel und über längere Zeiträume repetiert werden, um eine langfristige Speicherung im Gehirn bewirken zu können. Ansonsten wird man die Wörter vielleicht am nächsten Tag noch kennen, bereits nach wenigen Tagen lässt die Erinnerung daran aber schon deutlich nach. Auch in anderen Fächern wie der Mathematik kennen viele Menschen das Problem, dass zum Beispiel Kopfrechnen viel einfacher geht,

wenn man es regelmässig praktiziert. Nutzt man über einen längeren Zeitraum stets den Taschenrechner, baut sich diese Fähigkeit ab und man hat deutlich mehr Mühe, Rechnungen im Kopf zu rechnen.

## 4.2 Die Rolle des Hippocampus

Ein entscheidendes Gehirnareal beim Erwerb von neuem Wissen ist der Hippocampus. Er befindet sich am inneren Rand des Temporallappens und ist in beiden Gehirnhemisphären anzutreffen. Die Funktion des Hippocampus liegt im Wesentlichen darin, vom präfrontalen Cortex weitergeleitete Reize aufzunehmen und nach ihrer Wichtigkeit zu bewerten. Pastötter et al. (2018, 166) beschreiben den Hippocampus als Schaltzentrale des Gedächtnisses, der Verknüpfungen von Reizen aus verschiedenen Quellen kodieren und in neuronalen Repräsentationen - synaptischen Vernetzungen - abbilden kann. Der Hippocampus ist weniger dafür zuständig, bereits bestehende synaptische Verbindungen zu erhalten, sondern wird dann eingeschaltet, wenn etwas Neues oder Besonderes im Gehirn verarbeitet und neuronale Repräsentationen gebildet werden müssen. Dies bedeutet, dass eine Sache, die vergleichsweise neu und interessant ist, schneller aufgenommen und verarbeitet wird (Spitzer 2006, 34).

Auch diesbezüglich finden sich Parallelen zur Pädagogik. Gemäss Berner, Isler und Weidinger (2018, 29) sind zum Beispiel Lektionseinstiege von zentraler Bedeutung und sollten vielfältig und abwechslungsreich gestaltet werden, sodass die Kinder den Lernstoff immer wieder aus neuen Perspektiven betrachten können und er dadurch schneller von den Kindern erfasst wird. Hierzu gilt es allerdings zu erwähnen, dass in der Schule beide Aspekte abgedeckt werden müssen. Die Kinder sollten möglichst oft mit abwechslungsreichen und neuen Aufgaben gefördert werden, dennoch gehört auch das Automatisieren und regelmässige Üben in bestimmten Bereichen, wie zum Beispiel dem Wortschatzlernen, zur nötigen Ausbildung.

## 4.3 Einfluss der Aufmerksamkeit auf das Lernen

Dank den immer besser funktionierenden bildgebenden Verfahren wie zum Beispiel der Magnetresonanztomographie, anhand derer aktivierte und nicht aktivierte Bereiche des Gehirns während bestimmten ausgeführten Handlungen betrachtet werden können, fanden Forscher heraus, dass nur dann gelernt werden kann, wenn man aufmerksam ist. Der Grund ist die synaptische Vernetzung nur an aktiven Synapsen. Je aktiver Nervenzellen in einem Bereich der Gehirnrinde sind, desto eher finden in ihnen auch Veränderungen von Synapsenstärken und Neubildungen von Vernetzungen statt (Spitzer 2006, 146). Es werden nicht alle Inhalte durch fortlaufende neuronale Aktivität gespeichert, sondern nur diejenigen, die im Fokus der Aufmerksamkeit sind. Reize ausserhalb des Fokus werden zwar kurzfristig ebenfalls durch die Bildung synaptischer Verbindungen behalten, die Verbindungen lösen sich aber nach kurzer Zeit wieder auf (Pastötter et al. 2018, 145). «Die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ausschnitt dessen, was gerade unsere Sinne erregt, bewirkt die Aktivierung genau derjenigen neuronalen Strukturen, die für die Verarbeitung eben dieses Ausschnitts zuständig sind» (Spitzer 2006, 146). Studien haben ergeben, dass die Verarbeitungsressourcen unseres Gehirns an einen bestimmten Ort geknüpft sind. Die Aufmerksamkeit ist nicht teilbar, wir können also schnell zwischen zwei Lokalisationen hin und her wechseln, uns aber am Ende immer nur auf eine Sache konzentrieren. Man nennt dies das Prinzip der selektiven Aufmerksamkeit. Lehrpersonen können nur begrenzt steuern, worauf die Aufmerksamkeit der Kinder während des Unterrichts gerichtet ist. Sie können es aber markant beeinflussen, indem sie die Klasse gut führen und wenig Störungen zulassen, der Unterricht abwechslungsreich und interessant gestaltet ist und die Kinder ihre eigenen Lernfortschritte erkennen und daraus neue Energie und Motivation schöpfen, weiter dem Unterricht zu folgen (Imgrund 2011, 269-270).

#### 4.4 Emotionen und Ziele

Der Kreis in Bezug auf das Lernen schliesst sich bei der Motivation und den damit verbundenen Emotionen. Wer motiviert und interessiert ist an einem Inhalt oder Lerngegenstand, der ist auch aufmerksam, wodurch neurologische Prozesse überhaupt erst stattfinden können. Zudem beeinflusst Motivation die Intensität, mit der sich Menschen mit etwas beschäftigen, wovon wiederum das Ausmass und die Stärke synaptischer Neuvernetzungen abhängt (Woolfolk 2014, 388-389). Emotionen sind gekennzeichnet durch neuronale und körperliche Reaktionen (Siegler et al. 2016). Gemäss Spitzer (2006, 158) und Woolfolk (2014, 407) führt eine emotionale Erregung in Bezug auf einen Lerngegenstand dazu, dass wir bestimmte Dinge besser behalten können und wir mit grösserer Ausdauer daran arbeiten. Dies, da emotionale Erregung zu einer verstärkten Wachheit führt, wodurch Aufmerksamkeit und Konzentration gesteigert werden. Ankwitsch (2017, 43) stimmt dieser Aussage zu und führt aus, dass Gefühle sämtliche Funktionen in unserem Körper beeinflussen, unter anderem die Durchblutung der Haut und Muskulatur, die Atmung und eine erhöhte Wachheit und Konzentration.

Stöckli (2004, 18) und Grünewald et al. (2017, 20) meinen, dass gerade bei Kindern ein persönlicher Bezug zum Lerngegenstand von essenzieller Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Motivation ist. Der persönliche Bezug zum Lerngegenstand führt zu mehr Interesse und dadurch zu positiver emotionaler Erregung. Woolfolk (2014, 395-397) formuliert dies ähnlich und erwähnt neben den Aspekten des persönlichen Bezugs und dem Erkennen der Bedeutung eines Lerngegenstandes, welche beide bedeutend für die Motivation sind, auch die Wichtigkeit von Zielen. Ziele seien entweder ein Ergebnis oder ein Zustand, das oder der jemand anstrebt und dessen Verfolgung zu mehr Motivation führt, da die Diskrepanz zwischen "da will ich hin" und "wo ich bin" verkleinert werden möchte.

Die Bedeutung von klar formulierten Lernzielen findet sich auch in der Pädagogik wieder. Laut Berner et al. (2018, 31) muss der Formulierung von Lernzielen in der Unterrichtsplanung eine entscheidende Rolle zukommen. Ziele sollen gleichzeitig herausfordernd und erreichbar sein und den Kindern transparent und verständlich vermittelt werden. Nur so können die Kinder ihre eigenen Kompetenzen überprüfen und die Wirksamkeit ihres Lernens erfassen, was schlussendlich ihre intrinsische Motivation steigert.

Genauso wie positive Emotionen zu mehr intrinsischer Motivation und letztendlich zu mehr Lernen führen, können negative Emotionen im umgekehrten Fall Einflüsse auf ein vermindertes Lernen zeigen. Emotionale Belastung geht mit körperlichen Veränderungen wie unter anderem veränderter Atmung, Herzrasen und Versteifung von Muskeln einher und wirkt sich dadurch negativ auf das Lernverhalten von Kindern aus (Ankwitsch 2017, 43). Sie können sich schlechter konzentrieren und sind abgelenkt und unaufmerksam, wodurch wiederum die neurologischen Prozesse, wie die synaptische Vernetzung und generell die Übertragung von Reizen, im Gehirn gehemmt werden.

Gemäss Woolfolk (2014, 411-413) ist in der Schule vor allem die Komponente der Angst und des Leistungsdruckes zu beachten und so gut als möglich zu vermeiden, da dieser Zustand meist langanhaltend ist und das Lernen dadurch tiefgehend beeinträchtigt wird. Stress- oder Angsthormone führen zu einer erhöhten Beanspruchung und gleichzeitig zu einer verminderten Energiezufuhr von Neuronen. Angst bewirkt zwar zu Beginn rasches Lernen, ist aber für die kognitiven Prozesse nicht förderlich und zieht weitreichende Konsequenzen mit sich. Der Hippocampus ist besonders betroffen, da er zu den aktivsten Strukturen des Zentralen Nervensystems gehört. Chronischer Stress oder chronische Angst führen zu hippokampalen Schäden und entsprechend zu starken Leistungsminderungen (Spitzer 2006, 171).

Gerade deswegen ist auch das soziale Umfeld in der Schule und ein angenehmes und positives Klassenklima von hoher Bedeutung. Eine Studie von Hattie (Berner et al. 2018, zitiert nach Hattie 2016, 27) zeigte, dass in Klassen mit guten Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehungen positive Lerneffekte und Angstarmut nachgewiesen werden können. Auch Fabel-Lamla, Melanie und Fetzer (2014, zitiert nach Schweer u. Bertow 2006, 264) heben die Wichtigkeit eines guten Lernklimas in Bezug auf den Unterrichts- und Lernerfolg hervor. Gemäss ihnen ist vor allem der Aspekt des Vertrauens in der Schule entscheidend, da dieses die Motivation und das Interesse der Lernenden steigere, die Teilhabemöglichkeit fördere und ein angstfreies Lernen ermögliche. Zudem hätten die Kinder durch ein grösseres Vertrauen in die Lehrperson auch mehr Vertrauen in die Bedeutsamkeit des Lernstoffes und die Notwendigkeit der Lernziele. Voraussetzung für ein lernförderliches Klassenklima sind neben einer kompetenzorientierten und abwechslungsreichen Unterrichtsplanung auch eine Lehrperson, die sich mit den sozialen Abläufen in der Klasse beschäftigt und gewillt ist, die Kinder diesbezüglich zu unterstützen.

## 5. Faktoren, welche die intrinsische und extrinsische Motivation in Bezug auf den Französischunterricht positiv beeinflussen

Gemäss Stöckli (2004, 16) erweitert das Beherrschen einer zusätzlichen Fremdsprache nicht nur die soziale und berufliche Handlungsfähigkeit einer Person, sondern ermöglicht es ihr auch, Landes-, Sprach- und ethnische Grenzen zu überwinden und andere Kulturen zu erschliessen. Neben der Betrachtung allgemeiner Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Motivation und deren Einflüsse auf die Aufmerksamkeit und das Lernen, gilt es sich auch zu überlegen, welche Faktoren die intrinsische und extrinsische Motivation in Bezug auf das Französischlernen positiv beeinflussen können und die den Kindern dadurch ermöglichen, neue Kulturen kennenzulernen und den eigenen Sprach- und Lebensraum, zumindest zugunsten von französischsprachigen Landesräumen, zu erweitern.

### 5.1 Wert des Französischlernens liegt im Bereich der Mündlichkeit

Wenn jemand eine neue Sprache lernt, will er sie vor allem sprechen können (Grünewald et al. 2017, 293). Es sind nicht grammatikalische Feinheiten oder Regeln, welche die Kinder im Französischunterricht interessieren und motivieren, sondern die Sprache an sich und die Hoffnung auf kommunikative Kompetenzen, die im Unterricht erworben werden. Die Kinder sehen den Wert des Französischlernens vor allem darin, sich später einmal auf Französisch ausdrücken und Unterhaltungen folgen zu können. Dies führt dazu, dass viele Kinder stark intrinsisch motiviert in den Französischunterricht starten. Nach Imgrund (2011, 267-268) hängt gar die Hälfte des Erfolgs von Französisch als Schulfach von den Lernerfolgen der Kinder im Bereich der mündlichen Kompetenzen ab, da sie ebenfalls der Meinung ist, dass Kinder eine Sprache vor allem sprechen können wollen. Die Diskursfähigkeit der Kinder trägt entscheidend dazu bei, kommunikative Ereignisse mitzugestalten und am Kommunikationskreislauf der Gesellschaft zu partizipieren. Über den Spracherwerb hinaus stellt die Diskursfähigkeit also auch einen zentralen Bestandteil unseres Sozialisationsprozesses in der Gesellschaft dar (Pekarek Doehler 2001, 43).

Gerade die französische Sprache geniesst diesbezüglich einen zusätzlichen Vorteil. Als eine der vier offiziellen Landessprachen der Schweiz wird sie von vielen Kindern als lernrelevant angesehen, wie eine Untersuchung bei Lernenden in 5. Klassen von Heinzmann im Jahr 2013 ergab (Brühwiler u. Le Pape Racine 2017, 170).

### 5.2 Wunsch nach Verbundenheit und sozialer Integration

Das Erlernen einer neuen Fremdsprache korrespondiert häufig mit dem Bedürfnis nach Verbundenheit und sozialer Integration (Stöckli 2004, 20). Der Wille nach einer Identifizierung mit der zu lernenden Sprache, verbunden mit dem Wunsch nach einer Eingliederung in die Gemeinschaft, sind gemäss Woolfolk (2014, 391-392) Faktoren, die einen stark positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation beim Fremdsprachenlernen haben. Die Kinder im Französischunterricht müssen sich identifizieren können mit dem, was hinter der französischen Sprache steht: die französische Kultur und die französischsprachige Bevölkerung. Durch Berücksichtigung des kulturellen Kontextes kann ein situationsspezifisches und anhaltendes Interesse entstehen, welches die Kinder langfristig intrinsisch für das Französischlernen motiviert (Woolfolk 2014, zitiert nach Alderman 2004, 423). Sie entwickeln dadurch Sympathien und Wohlwollen gegenüber der französischsprachigen Bevölkerung, was wiederum dazu führt, dass sie gewillt sind, sich mit ihnen zu unterhalten und ihre Sprache zu verstehen.

Grünewald et al. (2017, 46-47) stimmen dem zu und heben in ihren Ausführungen ebenfalls die Wichtigkeit von Lebensweltbezügen im Unterricht hervor. Besuche von ausserschulischen Lernorten, die einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder und gleichzeitig zum

Französisch oder zu Frankreich haben, müssten gemäss ihm regelmässig und auf allen Stufen im Französischunterricht vorgenommen werden. Die Kinder sollten im Unterricht mit einem reflektierten Umgang bezüglich der Stereotype und Besonderheiten der französischen Kultur bekanntgemacht werden und es lohne sich, ihnen nahezubringen, dass einige ihrer lieb gewonnenen Dinge des Alltags von frankophonen Menschen erfunden wurden (Stöckli 2004, 22-23). Die Fussball-WM zum Beispiel hiess vor 1950 nach ihrem französischen Begründer «Coupe Jules Rimet» und hat damit seinen Ursprung in Frankreich. Auch die Pommes Frites, deren Entdeckung einem namentlich unbekanntem Belgier zugeschrieben wird, kommen ursprünglich aus einem frankophonen Land (Grünewald et al. 2017, 49)

Nicht zuletzt haben Kinder häufig bereits Berufswünsche oder zumindest Vorstellungen davon, was sie später gerne machen würden. In der immer stärker globalisierten Welt haben Fremdsprachenkenntnisse in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (Stöckli 2004, 11-16). Französisch ist aktuell nach wie vor eine der wichtigsten Weltsprachen. Abgesehen von Frankreich und der Schweiz wird Französisch auch in anderen europäischen Ländern und grossen Teilen von Afrika gesprochen. Ihre Beherrschung verbessert deutlich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und für einige Berufe sind Französischkenntnisse gar unerlässlich. Die Zahl der Erwerbstätigen, die Französisch für ihren Beruf benötigen, steigt stetig. Während Kinder in der 5. Klasse den Wert des Französischlernens häufig auf den Frankreichurlaub oder das schlichte Beherrschen einer neuen Sprache reduzieren, kann bei älteren Kindern durchaus bereits der karrierefördernde Nutzen einen positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation haben (Brühwiler u. Le Pape Racine 2017; Grünewald et al. 2017; Lüdi, Pekarek Doehler u. Saudan 2001).

### 5.3 Ziele und damit verbundene Selbstregulierungsfähigkeiten

Wie bereits erwähnt, sind Ziele für erfolgreiches und nachhaltiges Lernen sehr effektiv, da sie Menschen dazu treiben, einen noch nicht erreichten Zustand anzustreben (Woolfolk 2014, 396). Kinder, die zum Ziel haben, Französisch zu lernen und ihre Sprachkenntnisse im Urlaub oder im späteren Berufsleben zu nutzen, weisen eine deutlich höhere intrinsische Motivation auf als Kinder, die nicht wirklich eine Vorstellung davon haben, warum sie Französisch lernen. Selbst wenn die eigenen Erwartungen nicht sofort erfüllt werden, können klare Ziele dennoch für die nötige Ausdauer sorgen, die Ziele weiter zu verfolgen.

Gemäss Sieger et al. (2016, 366) ist ein kognitiver Prozess von zentraler Bedeutung für die Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation und dem Streben nach einem Ziel: die emotionale Selbstregulierung. Nur wer über die Fähigkeit verfügt, die eigenen Emotionen zu regulieren und sie in Bezug auf die Situation richtig einzuschätzen, könne auch Enttäuschungen in Bezug auf die eigenen Erwartungen wegstecken und sei dadurch in der Lage, über längere Zeit auf ein bestimmtes Ziel hinzuarbeiten. Die Selbstregulierungsfähigkeiten erlauben es uns, automatisierte emotionale Reaktionen auf eine Situation zu hemmen und alternative Deutungen zuzulassen (Nunner-Winkler u. Paulus 2018, 551).

Konkret auf das Französisch bezogen bedeutet dies, dass sich ein Kind zum Beispiel nicht entmutigen lässt, wenn es das erste Mal im Urlaub mit jemandem Französisch sprechen möchte und es nicht verstanden wird, oder es selber die Antwort des Konversationsgegenübers nicht versteht (Grünewald et al. 2017, 228). Ein Kind, welches über die Fähigkeit verfügt, die eigenen Emotionen zu regulieren, ist dennoch stolz auf sich, es versucht zu haben und weiss, dass es mit jedem Versuch einfacher wird, sich zu überwinden. Die intrinsische Motivation des Kindes leidet in einem solchen Fall nicht und das Kind strebt danach, es beim nächsten Versuch besser zu machen und die Konversation etwas länger aufrecht zu erhalten. Im Gegensatz dazu gibt ein Kind, welches Mühe hat mit der emotionalen Selbstregulierung, nach einem misslungenen Versuch, Französisch ausserhalb der Schule anzuwenden, schnell auf und wird es tendenziell nicht so schnell wieder - oder im schlechtesten

Fall gar nicht mehr - versuchen, da es falsche Konsequenzen aus dem Versuch zieht oder die damit verbundenen negativen Gefühle wie Scham, Angst oder Stress überwiegen.

In der Schule sollten solche Erfahrungen explizit angesprochen und mit den Kindern thematisiert werden. Gerade vor den Sommerferien scheint es sinnvoll, die Kinder zu ermutigen, ihre Sprachkenntnisse in den Ferien anzuwenden. Es kann auch gut mit den Kindern besprochen werden, auf welche positiven oder negativen Gefühle und Eindrücke sie sich einstellen müssen, wobei hier immer beachtet werden muss, dass die Kinder die möglichen negativen Erfahrungen nicht als zu grosse Gefahr sehen und sie dadurch den Mut verlieren, es zu probieren.

Gemäss Woolfolk (2014, zitiert nach Atkinson 1964, 397-399) spielt hierbei auch die Tendenz der Leistungsmotivation eine Rolle. Ein Kind kann sowohl in der Hoffnung auf Erfolg als auch aufgrund der Furcht vor Misserfolg lernen. Lehrpersonen sollten die Kinder möglichst dazu anhalten, in der Hoffnung auf Erfolg zu lernen und ihnen in der konkreten Situation des Anwendens einer Fremdsprache in den Ferien aufzeigen, welche Arten von Erfolgen auf sie zukommen könnten.

Der Wille nach guten Noten oder die Aussicht auf bessere berufliche Möglichkeiten kann sich neben einem positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation (vgl. Kapitel 5.2) auch positiv auf die extrinsische Motivation der Kinder auswirken (z.B. Manno et al. 2020; Stöckli 2004; Woolfolk 2014). Gemäss einer Untersuchung von Brühwiler und Le Pape Racine (2017, 175) gewinnen diese zwei Faktoren nach dem Stufenübergang gar an Bedeutung, da die extrinsische Motivation bei Kindern eher steigt und die intrinsische Motivation in Bezug auf das Fremdsprachenlernen eher sinkt. Grundsätzlich sind sämtliche extrinsisch motivierende Faktoren für den Französischunterricht als positiv zu betrachten. Das Streben nach guten Noten führt allerdings nur zu kurzfristig anhaltender Motivation und hat dadurch langfristig gesehen nur einen geringen Nutzen.

Interessant im Vergleich der beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch ist, dass die intrinsische Motivation für das Englischlernen zwar ebenfalls abnimmt, die Veränderungen beim Französischlernen aber deutlich signifikanter sind (Manno et al. 2020, 317).

#### 5.4 Optimale physiologische Bedingungen im Primarstufenalter

Werden nun die körperlichen Voraussetzungen und die extrinsischen Faktoren betrachtet, welche die Motivation der Kinder in Bezug auf das Französischlernen beeinflussen, zeigt sich als erstes, dass zumindest die physiologischen Bedingungen geradezu optimal sind. Laut Sieger et al. (2016, 202) gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass die Zeit zwischen dem fünften Lebensjahr und dem Ende der Pubertät die sogenannte kritische Phase für den Spracherwerb darstellt. In dieser Zeit fällt das Fremdsprachenlernen und generell das Erwerben von Kompetenzen, die für das Fremdsprachenlernen wichtig sind, besonders leicht. In der 5. Klasse, in der in der Schweiz mit dem Französischunterricht begonnen wird, befinden sich die Kinder genau in dieser kritischen Phase und auch am und kurz nach dem Stufenübergang sind die physiologischen Voraussetzungen nach wie vor günstig. Auch gemäss der deutschen länderübergreifenden bildungspolitischen Instanz - der Kultusministerkonferenz kurz KMK - ist das frühe Fremdsprachenlernen sehr wichtig und sinnvoll. Untersuchungen der Instanz ergaben ebenfalls, dass die Lernvoraussetzungen für den Fremdspracherwerb im Primarschulalter besonders günstig sind. Dies zum einen wegen Aspekten wie der tendenziell hohen intrinsischen Motivation, dem breitgefächerten Interesse, der Unvoreingenommenheit gegenüber der fremden Sprache, und dem meist noch stark ausgeprägten Mitteilungsbedürfnis sowie den noch besonders gut funktionierenden natürlichen Spracherwerbsmechanismen (Grünwald et al. 2017, 39). Kinder nutzen noch andere Mechanismen beim Fremdspracherwerb als Erwachsene und Untersuchungen ergaben, dass die neuronalen Vernetzungen, die beim Fremdspracherwerb besonders aktiviert



werden, im jüngeren Alter noch anders und vor allen Dingen besser funktionieren als nach der Pubertät (Siegler et al. 2016, 202). Diese Erkenntnisse sprechen eindeutig für ein frühes Einsetzen des Fremdsprachenunterrichts an der Primarschule und sollten von den Lehrpersonen möglichst effektiv genutzt werden.

## 5.5 Unterrichtsgestaltung als einflussreicher extrinsischer Faktor

Nach Woolfolk (2014, 415) haben Lehrpersonen auf der Primarstufe drei Grundziele: Sie sollen die Kinder zu produktiver Teilnahme am Unterricht anregen, sie kognitiv aktivieren und in den Schülerinnen und Schülern eine langfristig anhaltende gute Lernmotivation entwickeln. Gemäss Imgrund (2011, zitiert nach Sambanis 2007, 269-270) ist einer der entscheidenden Faktoren in Bezug auf die gute Lernmotivation der Kinder die Gestaltung des Französischunterrichts. Er zeigte, dass der Lernerfolg vor allem bei jüngeren Kindern durch die Wahl der Unterrichtsmethode positiv beeinflusst werden konnte. Auch Stöckli (2004, 22) ist der Meinung, dass die Motivation für das Französischlernen bei den Kindern unter anderem aus den vorhandenen Lerngelegenheiten und einer angemessenen Darbietung des Lerninhalts hervorgeht.

FRANZEL, ein Projekt der pädagogischen Hochschule Zug mit einer breit angelegten, in drei Kantonen durchgeführten Studie, ergab, dass Lernende aus einer Untersuchungsgruppe mit hohem eigenem Sprechanteil im Unterricht und vielen Möglichkeiten zur Anwendung vom Gelernten den Unterricht als deutlich motivierender erleben als diejenigen Kinder aus Untersuchungsgruppen mit geringerem Sprech- und Partizipationsanteil (Imgrund 2011, 278-279). Dies deckt sich mit der Erkenntnis von Grünewald et al. (2017, 123-124), dass Kinder, die eine Sprache lernen, sie vor allem sprechen wollen und daher der Anteil der aktiven Sprechzeit der Lernenden im Französischunterricht möglichst hoch sein sollte. Laut Manno et al. (2020, 15) ist bei der Unterrichtsgestaltung neben einer Ausrichtung auf die Mündlichkeit, auch hier wird also der Aspekt der Mündlichkeit herausgehoben, darauf zu achten, dass der Unterricht möglichst den kognitiven Lernvoraussetzungen aller Kinder angepasst ist und viele spielerische Formen eingebracht werden. Grünewald et al. (2017, 223) sprechen dem Einsatz von Lernspielen im Französischunterricht ebenfalls hohen Wert zu und erwähnen zudem die Chancen, durch den Einsatz von Humor in Sprachlernspielen einen positiven emotionalen Bezug zum Unterricht und zum Fach Französisch bei den Kindern herzustellen. Durch die Wahl der Unterrichtsmethode und der angewandten Lehr- und Lernarrangements kann die extrinsische Motivation der Kinder also positiv beeinflusst und gestärkt werden.

Laut Manno et al. (2020, 232) würden Lehrpersonen im Französischunterricht allerdings noch zu wenig von Lehrmitteln unterstützt. Aufgabenformate, die Transfer fördern, Sprachwissen vernetzen und Sprachbewusstheit stärken, seien noch zu wenig aufgeführt. Die Lehrpersonen hätten diesbezüglich noch viel Eigenaufwand, was sie als stark motivationshemmend für die Lehrpersonen dotieren. In Ausbildungs- und Weiterbildungssituationen sollte diesbezüglich seitens des Staates noch eine deutliche Verbesserung angestrebt werden.

Wie bereits zuvor erwähnt, werden vergleichsweise neue und interessante Lerninhalte im Gehirn schneller verarbeitet und aufgenommen. Daher sollten den Kindern im Unterricht möglichst viele verschiedene Zugänge geboten werden und die Lerninhalte durch unterschiedliche Methoden vermittelt werden (vgl. Kapitel 4.2). Gemäss Siegler et. al (2016, 49) neigen Kinder dazu, schwach auf bekannte Reize und stark auf neuartige Reize zu reagieren. Dieser Aspekt sollte unbedingt auch im Französischunterricht genutzt werden, um die extrinsische Motivation der Kinder zu fördern und aufrecht zu erhalten. Varianten hierfür sind: variierende Sozialformen, unterschiedliche Lernspiele, der Einsatz verschiedener Medien wie Filme, Musik und Apps und abwechslungsreiche Lernaufgaben, wie zum Beispiel

Rollenspiele, Projektarbeiten und Lektürearbeiten (Berner, Isler u. Weidinger 2016; Grünewald et al. 2017; Manno et al. 2020; Siegler et al. 2016; Stöckli 2004; Woolfolk 2014).

## 5.6 Erwerb von Sprachlernstrategien und Nutzung interlingualer Zusammenhänge

Zu den für den schulischen Fremdspracherwerb relevanten individuellen Lernvoraussetzungen gehören gemäss Manno et al. (2020, 237-242) neben Faktoren wie Intelligenz und Einstellung auch persönliche, einsetzbare Lernstrategien. Sprachlernstrategien hätten in der Psycholinguistik, in der Spracherwerbsforschung und in der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Zitiert nach Grünewald et al. (2017, 142) sind Lernstrategien «[...] vom Lerner gewählte, vor allem methodische Vorgehensweisen beim Erlernen einer fremden Sprache, die (meist) bewusst eingesetzt werden.» Zum Begriff Lernstrategie gehört gemäss ihm auch die Überwachung des eigenen Lernfortschritts und des Lernprozesses. Eine Bewusstmachung, Besprechung und explizite Einübung verschiedener Strategien sei von grosser Bedeutung für das Erzielen von Lernfortschritten und würde daher den Unterricht sehr bereichern. Die Lernenden entwickeln Lernstrategien in Abhängigkeit von ihren Lernerfahrungen mit anderen Sprachen und können beim Lernen einer neuen Fremdsprache darauf zurückgreifen und sie eventuell sogar auf andere Bereiche generalisieren. Sowohl Erfahrungen im schulischen Fremdsprachenunterricht als auch Erfahrungen mit einer Sprache ausserhalb der Schule können zur Entwicklung von Lernstrategien beitragen (Manno et al. 2020, 156). Durch den Erwerb von Lernstrategien sind die Kinder in der Lage, erfolgreich und langfristig verankert zu lernen. Zudem lernen sie, durch den Aspekt der Überwachung des eigenen Lernfortschritts- und Prozesses, negative Erfahrung in Bezug auf das Fremdsprachenlernen besser einzuschätzen und sich davon nicht entmutigen zu lassen.

Die Vermittlung von Lernstrategien wird aufgrund der eben aufgeführten Aspekte als leistungsfördernd und zentral für den Erwerb von fremdsprachlichen Kompetenzen angesehen (Grünewald et al. 2017; Manno et al. 2020; Sodian 2012; Pekarek Doehler 2001) und hat dadurch auch einen Einfluss auf die extrinsische Motivation der Kinder. Zudem wurde festgestellt, dass auch eine Sensibilisierung der Kinder auf interlinguale Gemeinsamkeiten positive Effekte auf ihre Leistungen hat (Manno et al. 2020, 160). Nur wenn Kinder ihre eigenen Fortschritte sehen und sie selbst den Eindruck haben, ihre Ziele erreichen zu können, bleiben sie motiviert und erkennen den Wert des Fremdsprachenlernens.

## 5.7 Positive Fehlerkultur

Eine scheinbare Nebensächlichkeit, die dennoch grossen Einfluss auf die Motivation für das Französischlernen haben kann, ist die im Unterricht herrschende Fehlerkultur. Beurteilungen und Rückmeldungen erzeugen Emotionen und haben dadurch einen Einfluss auf die Einstellung der Kinder gegenüber einem Fach oder einer Lehrperson. Lob und ein positiver Umgang mit Fehlern hilft, die nötige Lernmotivation dauerhaft zu sichern und reduziert das Risiko einer Minderung des Selbstwertgefühls (Schmid 2018, 256-260). Laut Berner et al. (2018, 27) ist eine positive Lernatmosphäre gar die basale Voraussetzung, die erfüllt sein muss, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand möglich ist. Gemäss Grünewald et al. (2017, 306-307) hat sich dieser Aspekt in den letzten Jahren stark zum Positiven entwickelt und die Defizitorientierung aus früheren Jahren hat abgenommen. Es sei nach wie vor wichtig, bestimmte Fehler - beispielsweise was die Aussprache betreffe - im Französisch zu korrigieren. Es käme aber immer auf die Art und Weise an, wie dies von der Lehrperson gemacht werde. Zu Beginn des Französischunterrichts empfiehlt es sich, Schwerpunkte bei der Korrektur von Fehlern bei den Kindern zu setzen, um diese nicht zu stark auf ihre Defizite aufmerksam zu machen und ihnen dennoch die nötigen Kenntnisse mitzugeben, sodass sie ihre Französischkompetenzen weiterentwickeln können.

## 5.8 Einfluss des Umfelds und der Lehrperson

Unsere Mitmenschen und die Umgebung prägen uns nicht nur im Hinblick auf die Erziehung, unsere Wertvorstellungen und die sozialen Kompetenzen, sie beeinflussen auch unsere extrinsische Motivation in Bezug auf die Schule und gar einzelne Schulfächer. Gerade das Französischlernen wird in der Gesellschaft häufig kritisch diskutiert und ist vielen Elternpaaren aus deren eigenen Schulzeit eher in negativer Erinnerung. Herrscht in der Familie allerdings eine wohlwollende Einstellung gegenüber dem Französischlernen und werden die Kinder gar aktiv von den Eltern für den Französischunterricht motiviert, kann dies weitreichende positive Auswirkungen auf die extrinsische Motivation der Kinder haben (Brühwiler u. Le Pape Racine 2017, 168). Für die Eltern von Schulkindern bedeutet dies, dass sie ihre eigene negative Erfahrung mit dem Französisch auf keinen Fall auf ihre Kinder übertragen sollten und sie sich bewusst sein müssen, dass Haltungen, die zuhause vertreten werden, einen Einfluss auf das Lernen der Kinder haben können. Im Umkehrschluss gibt diese Tatsache Eltern auch die Möglichkeit, aktiv auf die extrinsische Motivation der eigenen Kinder einwirken zu können. Gleiches gilt laut Spitzer (2006, 194) für die Lehrperson. Nur wer wirklich von seinem Fach begeistert sei und dies im Unterricht auch so kundtue, könne diese Begeisterung auf die Lernenden übertragen. Etwas kontrovers diskutieren lässt sich in diesem Zusammenhang allerdings seine Aussage, Begeisterung lasse sich nicht spielen, sondern müsse echt sein. Echtheit und Authentizität empfiehlt auch Carl Rogers (1981) in seinen Ausführungen zu personenzentrierter Kommunikation und meint, dass nur mithilfe dieser Komponenten ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Individuen entstehen könne.

Kann also eine Lehrperson, die selbst nicht wirklich begeistert ist von der Französischen Sprache überhaupt erfolgreich Französisch unterrichten? Die Antwort lautet: Ja, sie kann! Und sie kann es gar auf eine Art und Weise machen, welche die Kinder dennoch positiv extrinsisch motiviert. Dies lässt sich aus Rogers Erläuterungen zur selektiven Authentizität folgern. Konkret bedeutet dies, dass Lehrpersonen den Kindern zwar nichts vorspielen sollten, wovon sie nicht wirklich überzeugt sind, sie müssen den Kindern aber auch nicht alles sagen, was sie fühlen oder denken. Wenn sie es also schaffen, den Französischunterricht so zu gestalten, dass sie begeistert dahinterstehen und sie ihren eigenen Unterricht als wirkungsvoll erachten, können sie die extrinsische Motivation der Kinder dennoch ankurbeln.

## 5.9 Berücksichtigung emotionaler Beteiligung als Weg zum Erfolg

Nichts anderes kann einen derart hohen Lebensweltbezug schaffen und damit die extrinsische Motivation so stark beeinflussen wie der Kontakt und das Aufbauen einer emotionalen Beziehung mit französischsprachigen Peers. Einsatzmöglichkeiten einer Chat-Plattform, die Vermittlung von Brieffreundschaften mit Kindern französischsprachiger Regionen oder gar Fremdsprachenaufenthalte sind gemäss Grünewald et al. (2017, 167) hervorragende Gelegenheiten für Lehrpersonen, ihre Schulkinder mit frankophonen Kindern zu vernetzen. Natürlich sei es gerade auf der Primarstufe für die meisten Kinder noch schwierig, selbstständig Kontakte zu anderssprachigen Kindern zu pflegen, wenn man sie aber gut unterstütze, könne dies eine hervorragende Variante sein, die Kinder zu motivieren. Gemäss Manno et al. (2020, 100) besteht der Vorteil einer Vernetzung der Kinder vor allem darin, ihre bereits erreichten Kompetenzen sichtbar zu machen und Schwierigkeiten im Französisch in einem anderen Licht erscheinen zu lassen. Zudem würde dies zu positiven, interkulturellen Erfahrungen führen und damit die Motivation fördern. Eine klare Trennung von intrinsischer und extrinsischer Motivation ist in diesem Fall schwierig, denn was zu Beginn nach extrinsischer Motivation aussieht, endet im besten Fall, wenn die Kinder emotionale Beziehungen zu frankophonen Kindern aufbauen, in intrinsischer Motivation und erhält dadurch einen noch höheren Stellenwert.

Wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt, führt emotionale Beteiligung zu erhöhter Aufmerksamkeit und langanhaltenderer Ausdauer in Bezug auf einen Lernstoff (Spitzer 2006). Sobald deutschsprachige Kinder also Beziehungen zu frankophonen Kindern aufbauen, wird auch ihre emotionale Beteiligung am Fach Französisch stärker und sie werden mit grösserer Ausdauer und erhöhter Aufmerksamkeit dem Unterricht folgen. Erwähnt sei hier auch nochmals der Aspekt des Wunsches nach Integration in die Gemeinschaft der zielsprachlichen Kultur, der für viele Kinder ein zentraler intrinsisch motivierter Faktor ist (Brühwiler u. Le Pape Racine 2017, 168).

Woolfolk (2014, 391) ist der Meinung, dass es zu Beginn noch gar nicht darauf ankomme, wie weit fortgeschritten die sprachlichen Kompetenzen der Kinder seien, da sie auch mit zunächst eher geringen und unbedeutenden Beiträgen an der Beziehung mit einem anderen Kind oder gar einer Gruppe teilhaben könnten. Wichtig sei bloss, dass die Kinder teilhaben können! Reisenauer (2020, 4) stimmt dem zu und spricht aus der negativen Sicht davon, dass mangelnde Partizipationsmöglichkeiten häufig mit sogenannten Dropout-Prozessen in Verbindung stehen würden. Dropout-Prozesse bedeuten, dass durch einen geringeren Stellenwert des eigenen Selbstbilds kaum Erfahrung von Selbstwirksamkeit und wenig Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess erfolgen

Wie bereits in Kapitel 3.2 erläutert wurde, hängt die intrinsische Motivation stark mit dem Kompetenzerleben zusammen. Kinder müssen ihre eigenen Lernfortschritte und die Bedeutung des Lernstoffes erkennen, um tatsächlich intrinsisch motiviert zu bleiben. Nehmen sie den Unterricht als nicht-wirksam wahr oder erkennen sie keine Minderung der Diskrepanz zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand, wird ihre intrinsische Motivation stark nachlassen (Woolfolk 2014, 396). Austauschmöglichkeiten und das Aufbauen von Beziehungen mit frankophonen Kindern bewirken ein sehr hohes Kompetenzerleben, da die Kinder ihre Französischkenntnisse regelmässig anwenden können und sie, selbst wenn sie vom Gegenüber einmal nicht zu 100-prozentig verstanden werden, das Französischlernen als wirksam und sinnvoll erachten.

Zudem werden auch bei den frankophonen Kindern ein Mehrwert ihrer Sprache zu positiven Gefühlen und einem Lernverstehen für ihr Fremdsprachenlernen erfolgen können.

## 6. Wie sieht die Situation in Bezug auf das Französischlernen aktuell aus

### 6.1 Wandlung der Französischdidaktik in den letzten Jahrzehnten

Die Fremdsprachendidaktik hat sich in den letzten Jahren grundlegend verändert (Bossart 2011; Brühwiler u. Le Pape Racine 2017; Grünewald et al. 2017, Imgrund 2011, Lüdi et al. 2001; Manno et al. 2020; Stöckli 2004).

Als das Französischlernen in Schweizer Schulen eingeführt wurde, waren die Lernziele überwiegend strukturbezogen und kommunikativen Aspekten wurde kaum Rechnung getragen. Bis in die Jahre 1910 bis 1920 hatte die Schriftlichkeit sogar offiziell Vorrang und der Unterricht basierte vorwiegend auf einer Einübung von Übersetzungsfertigkeiten. Erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts folgte der Wandel zu einer vermehrten Beachtung der Mündlichkeit und dem Kompetenzbereich des Hörens. Der Unterricht war aber nach wie vor sehr mechanisch aufgebaut und basierte auf dem Einsprachigkeitsprinzip. Assoziationen zur Muttersprache wurden gewollt vermieden und der Spracherwerb erfolgte eher unbewusst und imitativ. In den 1980-1990er Jahren erfolgte dann zunehmend ein Wandel in Richtung eines Französischunterrichts, bei dem alle vier sprachlichen Kompetenzen (Hören, Schreiben, Sprechen, Lesen) gefördert und interlinguale Verbindungen und Sprachbewusstheit bewusst thematisiert wurden. Zudem nahm auch die Integration von kultureller Vermittlung und dem Lebensweltbezug stark zu (Grünewald et al. 2017). Das Einbeziehen und Verdeutlichen von interlingualen Verbindungen und Sprachlernstrategien sollen das schulische Sprachenlernen stärken. Gemäss Manno et al. (2020, 11) fand in der Forschung diesbezüglich eine Verlagerung des Interesses statt. Es werden nicht mehr die Unterschiede zwischen den Sprachen als Fehlerquellen betrachtet, sondern die Erforschung positiver Transfers von Spracherfahrungen und auf den Nutzen von sprachübergreifenden Ressourcen fokussiert. Empirische Untersuchungen hätten gezeigt, dass eine Sensibilisierung der Lernenden auf interlinguale Verbindungen einen positiven Effekt auf ihre Leistungen im Fremdsprachenunterricht haben (Bossart 2011, 36). Dies, da durch das Vorhandensein von sprachlichen Ressourcen zahlreiche Transferbasen entstehen, die in einer erhöhten Bewusstheit in Bezug auf das Französisch, aber auch in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und das Verwenden von Lernstrategien mündet. Interlinguale Verbindungen könnten allerdings nur genutzt werden, wenn eine sprachtypologische Nähe zwischen zwei Fremdsprachen bestehe und die Kinder einen Nutzen im Erlernen der betroffenen Fremdsprache sähen (Manno et al. 2020, zitiert nach Hammarberg 2001; Bono 2008).

### 6.2 Heutige Ansichten der Französischdidaktik

In der heutigen Französischdidaktik steht die Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen im Vordergrund. Seit der von der EDK<sup>2</sup> vorgenommenen Reform des Fremdsprachenunterrichts, welche eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins 3. und 5. Schuljahr vorsieht, hat also nicht nur ein Systemwechsel stattgefunden, sondern auch die Didaktik hat sich verändert (Manno et al. 2020, 9-10). Laut Stöckli (2004, 11) erfuhr der Französischunterricht seit diesem Zeitpunkt zum einen eine sprachdidaktische Erneuerung und zum anderen eine kulturelle Öffnung und mehr Vielfalt im Unterricht. Vor allem auf der Primarstufe wird heute in erster Linie das Erlernen elementarer Kommunikationsfähigkeiten angestrebt und grammatikalische Korrektheit und eine perfekte Aussprache verlieren an Wichtigkeit (Bossart 2011, 22). Es wird also nicht mehr darauf fokussiert, was falsch ist oder welche Kompetenzen noch nicht vorhanden sind, sondern darauf, was die Kinder bereits können und was ihnen einen praktischen Nutzen im Alltag - zum Beispiel beim Familienurlaub in

---

<sup>2</sup> Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Frankreich oder bei Kontakten mit frankophonen Kindern - bringt. Die Spracherwerbsforschung unterstreicht klar die Bedeutung von kommunikativer Sprachpraxis, bei der das gegenseitige Verständnis und nicht kleinlich betrachtete Korrektheit im Zentrum stünde (Pekarek Doehler 2001, 55).

Lehrer, die ihren Unterricht nach dem Prinzip der Handlungsorientierung gestalten, achten darauf, den Kindern möglichst viele Gelegenheiten zum aktiven Sprachgebrauch zu ermöglichen. Der Unterrichtsschwerpunkt liegt also eher auf der Sprachproduktion als auf der Sprachrezeption (Grünewald et al. 2017, 74-76). Dies hat, wie in Kapitel 3.5 bei der Erwähnung der FRANZEL-Studie erfahren, einen motivierenden Einfluss auf die Kinder, da sie ihre bereits vorhandenen Kompetenzen häufiger anwenden können. Neben der erhöhten Handlungsorientierung wird in der heutigen Französischdidaktik auch der Lernerorientierung und der Lernautonomie ein grösserer Stellenwert eingeräumt. Dies begünstigt das Lernen fürs Leben und das Bilden von Lernstrategien, was wiederum als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen angesehen wird (Manno et al. 2020, 228-232). Zudem können die Kinder bei einer erhöhten Autonomie den Unterricht mehr mitbestimmen und ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse besser einbringen.

### 6.3 Gesetzliche Grundlagen des Fremdsprachenlernens in der Schweiz

Das obligatorische Sprachenlernen an den Schulen wird in der Schweiz unter anderem damit begründet, dass im Schweizerischen Nationalstaat der Wille vorhanden ist, über verschiedene Sprachgruppen hinweg eine Verständigung zu schaffen (Bossart 2011,14). Im Lehrplan 21 wird das Fremdsprachenkonzept mit folgenden Argumenten begründet: Über die Sprache ist der Mensch in der Lage, sein Bedürfnis nach Wissen, Austausch und zwischenmenschlichen Beziehungen zu stillen. Zudem dient sie als Mittel für politische und soziale Bildung und gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Die Befähigung zu einem bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit Sprache stellt damit eines der Hauptziele schulischer Bildung dar. In der mehrsprachigen Schweiz, in der die Sprache eine identitätsbildende Bedeutung hat, erhalten Fremdsprachen einen speziell hohen Stellenwert. Die zunehmende Globalisierung hat zur Folge, dass wir vermehrt mit anderssprachigen Menschen in Kontakt treten und wir daher fähig sein müssen, über zusätzliche Sprachkenntnisse zu verfügen. Fremdsprachenkompetenzen erhöhen zudem persönliche und berufliche Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Vor allem Englisch hat in der internationalen Politik und im Handel einen hohen Stellenwert. Englisch wird oft als «Lingua Franca» bezeichnet und als internationale Wirtschafts- und Wissenschaftssprache genutzt. Das Erlernen der zweiten Landessprache Französisch wird damit begründet, dass Französisch als gemeinsame Sprache der weltweiten Frankophonie wichtig ist und die Kinder aus staatspolitischen und kulturellen Gründen über Kenntnisse in einer zweiten Landessprache verfügen müssen (Lehrplan 21; EDK 2004).

Der Lehrplan 21 stützt sich auf die am 25. März 2004 vom EDK verabschiedete nationale Sprachstrategie. In dieser wurden die Ziele für den Fremdsprachenerwerb an Schulen verschriftlicht, deren Eckwerte auch in die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung des Sprachenunterrichts (HarmoS-Konkordat) eingeflossen sind. Im Schweizerischen Sprachengesetz - Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften - vom 5. Oktober 2007, welches bis heute gültig ist, definiert Artikel 15 Absatz 3:

*«Bund und Kantone setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeit für einen Fremdsprachenunterricht ein, der gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer*

*weiteren Fremdsprache verfügen. Der Unterricht in den Landessprachen trägt den kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung.»<sup>3</sup>*

In der Schweiz muss also neben der Schulsprache mindestens eine weitere Landessprache und eine zusätzliche Fremdsprache, in den meisten Kantonen Englisch, unterrichtet werden. Die erste Fremdsprache muss spätestens ab der 3. Klasse, die zweite Fremdsprache spätestens ab der 5. Klasse unterrichtet werden (3/5-Modell). In beiden Fremdsprachen müssen aber bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit ähnliche Kompetenzen erzielt werden (EDK 2004). Den Kantonen werden vom Bund Finanzhilfen zur Förderung der Landessprachen im Unterricht gewährt.

Nach der von der EDK 2004 verabschiedeten Sprachstrategie, gab es in der ganzen Schweiz grosse Diskussionen. Zwei Fremdsprachen bereits auf der Primarstufe zu lernen sei eine Überforderung für die Kinder und würde ihnen die Freude am Sprachenlernen nehmen, lautete das Hauptargument der Gegner. Zudem würden dadurch andere Fächer wie Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften vernachlässigt (Bossart 2011, 253). In zahlreichen Kantonen kam es nach der Bekanntgabe des neuen 3/5-Modells zu Volksabstimmungen, bei denen über die neue Reform debattiert wurde. Und auch Zeitungsartikel unterschiedlichster Herausgeber, die das Thema «Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe» behandeln, finde sich zahlreiche im Archiv. Befürworter des neuen Modells meinten, dass dadurch nicht nur eine Verlängerung der Lernzeit der beiden Sprachen stattfände, sondern auch eine stärkere Koordination der beiden Fremdsprachen, wodurch die Chancen auf das Bilden und Nutzen transversaler sprachlicher Ressourcen steige (Manno et al. 2020, 9-10). Zudem würde die Sekundarstufe ansonsten zu sprachlastig, die Sprachkompetenzen der Kinder aber nicht besser (Bericht des Regierungsrates zur Volksabstimmung vom 24. September 2017 im Kanton Luzern). Aktuell scheint sich der Gedanke, dass zwei Fremdsprachen keine Überforderung, sondern eine Chance darstellen, durchgesetzt zu haben, denn die Diskussionen haben sich in den letzten Jahren etwas beruhigt und das Modell 3/5 wird vermehrt akzeptiert.

#### 6.4 Aktuelle Motivationslage bezüglich Französischlernen in der Schweiz

Betrachten wir nun die vorherrschende Motivationslage im Französischunterricht, lässt sich leider feststellen, dass diese sehr ungünstig ist. Englisch wird zunehmend als «Lingua Franca» bezeichnet und die Wichtigkeit dieser Sprache steigt stetig (Bossart 2011, 13). Ergebnisse einer Längsschnittstudie (n=314) zeigen, dass die intrinsische Motivation der Kinder am Ende der Primarstufe deutlich besser ist beim Englischlernen als beim Französischlernen (Brühwiler u. Le Pape Racine 2017, 172). Auch das Projekt «Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe» (2014) ergab bessere motivationale Orientierungen beim Englisch und betrifft tatsächlich gar die intrinsische als auch die extrinsische Motivation. Beide Arten von Motivation sind am Ende der Primarschulzeit höher für das Englischlernen. Interessant ist allerdings, dass für beide Sprachen die intrinsische Motivation in der Primarschule höher ist als die extrinsische und der Wert der extrinsischen Motivation nach dem Stufenübergang für beide Sprachen zunimmt. Auch der Wunsch nach Integration in die Gemeinschaft der Menschen der zu erlernenden Sprache steigt mit zunehmendem Alter (vgl. Brühwiler u. Le Pape Racine 2017; Grünewald et al. 2017; Manno et al. 2020).

Vorherrschende Probleme in Bezug auf das Französisch sind zum einen die in der Gesellschaft bestehenden Vorurteile gegenüber dem Französischunterricht und zum anderen die Einordnung von Französisch als schwierige Sprache. Viele Eltern heutiger Kinder und Jugendlicher empfanden den Französischunterricht als sehr negativ und lassen dies ihre

---

<sup>3</sup> siehe Schweizerisches Sprachengesetz, SpG, vom 5. Oktober 2007, Artikel 15, Absatz 3

Kinder auch wissen. Wie bereits in Kapitel 5.8 gesehen, sind die Eltern und generell die Gesellschaft einer der extrinsischen Faktoren, welche die Motivation der Kinder beeinflussen können. Durch das in Zeitungen, Radio- und Fernsehberichten und im Alltag dargestellte negative Bild der Französischen Sprache werden die Kinder bereits im Voraus negativ auf das Französischlernen eingestellt, was sich dann in Untersuchungen zur Motivation und Einstellung gegenüber dem Französischlernen bestätigt (Brühwiler u. Le Pape Racine 2017, zitiert nach Heinzmann 2010, Helmke, Schrader, Wagner, Nold u. Schröder 2013, Husfeldt, Bader-Lehmann u. von Ow 2008; Manno 2012). Hinzu kommt, dass Französisch im Alltag der Kinder deutlich weniger präsent ist als Englisch.

Gemäss Manno et al. (2020, 265) halten Schulkinder Französisch für deutlich schwieriger als Englisch oder Deutsch, was ihre intrinsische Motivation zusätzlich hemmt. Auch laut Grünewald et al. (2017, 12) erachten viele Kinder Französisch als relativ schwierige Sprache, was die Wertschätzung und die Gefühlsbeziehung zur Sprache beeinträchtigt. Englisch ist nach Manno et al. (2020, 265) vor allem deswegen einfacher, weil es im Vergleich mit Französisch wenig Flexionsformen aufweise und es in dieser Sprache nur ein Geschlecht gäbe. Im Anfängerunterricht würde daher eine geringere Gedächtnisleistung gefordert, was zu schnelleren und einfacheren Fortschritten führe und das Englischlernen automatisch einfacher aussehen lasse. Dies wirke sich stark auf die Motivation der Kinder aus. 34 Prozent der Kinder sähen Französisch zudem als ein «müssen» an und Englisch eher als ein «dürfen».

Laut Brühwiler und Le Pape Racine (2017) sowie Manno et al. (2020) zeigt sich nach dem Stufenübergang eine Abnahme der intrinsischen Motivation und eine Zunahme der extrinsischen Motivation in beiden Fremdsprachen. Hier zeigen sich allerdings Widersprüche zu einer anderen Studie, denn Peyer et al. (2016) folgerten aus ihrer Studie, dass die intrinsische Motivation für das Englischlernen stabil bleibt, während sie für das Französischlernen abnimmt. Auch wenn sich in Bezug auf das Englischlernen Widersprüche ergeben, sind sich jedoch alle einig, dass die intrinsische Motivation für das Französischlernen nach dem Stufenübergang sinkt.

Stöckli (2004, 17) bemängelte die Breite an Untersuchungen, die um die Jahrhundertwende zur Motivation der Kinder im Französischunterricht gemacht wurden. Es gäbe zwar viele Untersuchungen zu «second language learning and motivation» und «L2 and motivation», sobald aber Begriffe wie «primary school» oder «elementary school» hinzugefügt würden, seien kaum mehr Einträge vorhanden. Dies sei klar ein Manko und müsste dringend angegangen werden. Laut Brühwiler und Le Pape Racine (2017, 169) hat sich dies in den letzten Jahren geändert und die motivationalen Orientierungen von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf das Fremdsprachenlernen seien Gegenstand zahlreicher Studien gewesen.



## 7. Wieso die Motivation der Kinder für das Französischlernen mit der Zeit abnimmt

Betrachtet man die aktuelle Situation in Bezug auf den Französischunterricht, lässt sich feststellen, dass das Französischlernen verglichen mit dem Englischlernen den deutlich schlechteren Stand hat. Zusätzlich zeichnet sich nach dem Stufenübergang in die Sekundarstufe ein deutlicher Abfall der intrinsischen Motivation bei den Schulkindern ab. Es gibt mehrere Thesen, welche diesen relativ abrupten Abfall der intrinsischen Motivation erklären könnten. Diese sollen in diesem Kapitel dargelegt werden.

### 7.1 Ungenügende Kompetenzerreichung und Überforderung in spontanen Sprechsituationen

Einer der Hauptgründe liegt wohl darin, dass die erwarteten Lernziele von der Mehrheit der Kinder sowohl bis zum Ende der 6. Klasse als auch später Ende der 9. Klasse nicht erreicht werden (Manno et al. 2020, 327). Eine in der Schweiz am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführte Fremdsprachenevaluation<sup>4</sup>, bei der 1455 Kinder aus 6. Klassen und 2297 Kinder aus 8. Klassen auf verschiedene Kompetenzbereiche im Englisch und Französisch getestet wurden, ergab, dass nur eine Minderheit der Kinder am Ende der jeweiligen Stufen über die geforderten Kompetenzen verfügte. Die Kinder wurden in den Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen geprüft und in keinem der Kompetenzbereiche konnten über 50 Prozent der Kinder die geforderten Lehrplan-21-Ziele erreichen. In der Regel war es rund ein Drittel. Abgesehen vom Kompetenzbereich des Schreibens schnitten aber die 6. Klassen-Kinder prozentual gesehen in allen Bereichen besser ab als die Kinder der 8. Klassen. Besonders auffallend ist in den 8. Klassen der Kompetenzbereich des Sprechens. Nur gerade 3.4 Prozent der Kinder erfüllen auf dieser Stufe die vom Lehrplan 21 geforderten Kompetenzen in Bezug auf das Sprechen. Laut Peyer et al. (2016, 44-45) haben zu diesem Zeitpunkt gar 30 Prozent der Kinder noch nicht einmal die auf der 6. Klasse geforderten oralen Kompetenzen erreicht.

Gerade die mündlichen Kompetenzen spielen laut Pekarek Doehler (2001, 44-45) aber eine sehr wesentliche Rolle im Erwerb von Fremdsprachekompetenzen. Die mündliche Diskursfähigkeit trage entscheidend dazu bei, kommunikative Ereignisse mitzugestalten, sich an Situationsgegebenheiten anzupassen und an der fremdsprachigen Gesellschaft teilzuhaben. Trotz der zunehmenden Beachtung der kommunikativen Kompetenzen in der Fachdidaktik und dem Lehrplan 21 (siehe Kapitel 6.1 und 6.2), würden Schülerinnen und Schüler in alltäglichen Gesprächssituationen in einer Fremdsprache schnell an ihre Grenzen stoßen. Sie hätten zwar gute grammatikalische Kenntnisse, aber es fehle ihnen an der Fähigkeit, ihre fremdsprachlichen Kompetenzen spontan praktisch anzuwenden. Stöckli (2004, 28) stimmt dem zu und auch Grünwald et al. (2017, 89-91) unterscheiden bewusst zwischen dem deklarativen Wissen (savoir) der Kinder und dem prozeduralen, also dem direkt anwendbaren Wissen (savoir-faire) und meinen, dass in Gesprächssituationen vor allem das prozedurale Wissen von Bedeutung sei und dieses bei Kindern häufig noch fehle.

Das Problem diesbezüglich ist, dass das erfolgreiche Bewältigen spontaner Kommunikationssituationen eine Automatisierung gewisser sprachlicher Fähigkeiten voraussetzt, welche bei Kindern auch nach mehreren Jahren Französischunterricht meist noch fehlt (Pekarek Doehler 2001, 41). Es müssen eine Bewusstheit für die Zielsprache, ein minimaler, der Situation angepasster Wortschatz, ein Wissen zu grundlegenden grammatikalischen Strukturen

---

<sup>4</sup> Studie wurde durchgeführt vom 1. Oktober 2014 bis 7. Dezember 2016 durch Elisabeth Peyer, Mirjam Andexlinger, Karolina Kofler und Peter Lenz im Auftrag der Bildungsdirektoren-Konferenz-Zentralschweiz (BKZ)

der Fremdsprache, phonologisches Wissen und basale rezeptive Fähigkeiten vorhanden sein, um erfolgreich ein Gespräch führen zu können. Laut Grünewald et al. (2017, 315) hängt der Erfolg der Kommunikation dabei nicht von der Anzahl Fehler, sondern von der Verständlichkeit ab, die bei allen an der Kommunikation Beteiligten gegeben sein muss. Diese hänge in vielen Fällen von einer korrekten Aussprache ab, weswegen er es als besonders wichtig erachtet, darauf in den ersten Lernjahren des Französisch einen Fokus zu legen. Auch Siegler et al. (2016, 199) betonen, dass beim Erlernen einer Fremdsprache oft das Problem sei, dass die Kinder zu Beginn Schwierigkeiten hätten, die Laute überhaupt wahrzunehmen und korrekt einzuordnen. Dies führe dazu, dass die Kinder nicht wüssten, wie sie Wörter richtig aussprechen müssen und sie, wenn sie anders als erwartet ausgesprochen werden, in einem Gespräch auch nicht verstehen würden. Siegler et al. (2016, 200) sprechen der phonologischen Entwicklung, also dem Erwerb von Wissen über das Lautsystem einer Sprache, daher grosse Bedeutung zu im Hinblick auf die spätere Verständigung in der zu erlernenden Fremdsprache.

Fehlt es an einer Automatisierung der oben genannten Aspekte, führt dies dazu, dass die Kinder in spontanen Kommunikationssituationen in einer Fremdsprache schnell an die Grenzen ihrer sprachlichen Kompetenzen kommen und die Kommunikationssituation daher schwerfällig oder gar unlösbar verläuft. Laut Manno et al. (2020,75) kommt hinzu, dass bei spontaner mündlicher Produktion ein grösserer Zeitdruck herrsche als zum Beispiel bei schriftlichen Kommunikationssituationen, was zusätzlich Stress auslöse und Blockaden beim Abruf der eigenen sprachlichen Kompetenzen verursachen könne.

Gemäss Stöckli (2004, 19) merken auch die Kinder, dass sie in spontanen Kommunikationssituationen auf Französisch schnell an Grenzen stossen und ihre Kompetenzen häufig nicht ausreichen, um ein lockeres Gespräch mit einer frankophonen Person zu führen. Diese wahrgenommene Unwirksamkeit des Französischlernens führt laut ihm dazu, dass die Motivation der Kinder rapide sinke. Wie bereits geschildert, beschreibt die intrinsische Motivation das Streben nach einem noch nicht erreichten Zustand. Sie wird aufrecht erhalten durch Erfolgserlebnisse oder die Erwartung, dass ein bestimmtes Verhalten zum Erreichen des erwünschten Zustands führt (vgl. Kapitel 3.1). In diesem Fall haben die Kinder die Erwartung, dass sie nach einigen Monaten oder gar mehreren Jahren Französischunterricht in der Lage sind, einfache Alltagsgespräche auf Französisch zu führen. Stellen sie nun fest, dass sie dies auf der Sekundarstufe nach mehreren Jahren Französischlernen immer noch nicht können, sehen die Kinder den Französischunterricht nicht mehr als wirkungsvoll an, was in eine Wertminderung des Fachs Französisch mündet (vgl. z.B Manno et al. 2020; Pekarek Doehler 2001; Stöckli 2004; Woolfolk 2014).

Nach Grünewald et al. (2017, 102-104) sei das Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts, die Kinder so auf alltagsbezogene Kommunikation vorzubereiten, dass Konversationen nicht an fehlendem Wortschatz oder zu wenig automatisierten Prozessen scheitern, sondern Gespräche erfolgreich abgeschlossen werden können. Daher sollen Gelegenheiten zum Üben von Improvisationssituationen und Alltagsgesprächen einen besonderen Stellenwert im Unterricht geniessen. Improvisationssituationen sollen auf die Lerngruppe angepasst sein und sich an aktuellen Themen oder Lebensweltbezügen orientieren. Zu empfehlen sei, dass möglichst viele Kinder gleichzeitig aktiv sind und unvorbereitet agieren müssen, wird vermieden, dass die Kinder den Eindruck gewinnen, blossgestellt oder getestet zu werden. Grünewald et al. sprechen sich generell dafür aus, im Unterricht möglichst oft Situationen zu schaffen, bei denen die Kinder ihre bereits erworbenen mündlichen Kompetenzen zeigen können, ohne dass sie für sämtliche erbrachte Leistungen benotet oder beurteilt werden. Mit zunehmender Erfahrung und Praxis würden die Kinder ihre Hemmungen in Bezug auf das Anwenden von Fremdsprachekompetenzen verlieren, was ihnen auch in spontanen Kommunikationssituationen in einer Fremdsprache helfe. Pekarek Doehler (2001, 53) unterstreicht ebenfalls die Wichtigkeit kommunikativer Sprachpraxis und ist auch der

Meinung, dass eine Automatisierung sprachlicher Fähigkeiten und generell Diskursfähigkeiten nur in entsprechenden Interaktionssituationen erworben werden könnten. Zusätzlich sollte laut Brühwiler und Le Pape Racine (2017, zitiert nach Karlak u. Velki 2015, 178) auch das Selbstvertrauen in die Sprachlernfähigkeiten gestärkt und die Angst vor dem Scheitern in einem Gespräch möglichst minimiert werden.

Ein von der Pädagogischen Hochschule Thurgau durchgeführtes Projekt<sup>5</sup> namens FRANZEL<sup>6</sup>, das sich mit der Frage, wie man die Qualität der Fremdsprachenunterrichts erfassen und steigern kann, beschäftigt hat, ergab, dass Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe häufig weniger als ein Drittel der gesamten Französischlektion als eigene Sprechzeit zur Verfügung haben. Eine weitere Erkenntnis aus dem Projekt war, dass Kinder, die einen hohen Anteil an eigener Sprechzeit hatten, den Französischunterricht als deutlich motivierender empfunden hätten als diejenigen, bei denen hauptsächlich die Lehrperson sprach. Zuletzt stellte sich heraus, dass in Klassen, in denen die Lehrperson hauptsächlich Französisch spricht, auch die Kinder mehrheitlich Französisch sprechen. Spricht die Lehrperson aber die meiste Zeit Deutsch, gibt es kaum Kinder, die sich überwinden, Französisch zu sprechen. Laut Imgrund (2011, 278), die ebenfalls an diesem Projekt beteiligt war, steckt in der Lehrpersonenkommunikation noch viel Potenzial in Bezug auf eine Steigerung der mündlichen Französischkompetenzen der Kinder. Lehrer sollten gemäss ihr möglichst oft die Kinder sprechen lassen und wenn sie selbst sprechen, sollten sie dies auf Französisch tun. Eine klassische Unterteilung in Frontalunterricht und Arbeitsphasen reiche nicht, es sollten explizite Sprechphasen in die Planung eingebaut werden. Auch Siegler et al. (2016, 201) meinen, dass für eine erfolgreiche Sprachentwicklung, mit Ausnahme der Gebärdensprache, unerlässlich ist, dass die Kinder die zu erlernende Sprache regelmässig hören.

## 7.2 Mangelnde Vermittlung von Sprachlernstrategien

Die Vermittlung von Lernstrategien und das bewusste Einsetzen interlingualer Verbindungen ist im heutigen Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken (Grünewald et al. 2017, 142-143). Wie bereits dargelegt, konnten positive Lerneffekte bei Kindern nachgewiesen werden, die in der Lage sind, Lernstrategien bewusst einzusetzen oder Ressourcen interlingualer Verbindungen zu nutzen. Lernstrategien helfen dabei, einen Lernstoff langfristig im Gehirn zu verankern, den eigenen Lernfortschritt besser zu überprüfen und einzuschätzen. Bereits gemachte Erfahrungen im Fremdsprachenlernen können bei neuerlichen Schwierigkeiten helfen, diese zu überwinden (vgl. Kapitel 5.6). Gemäss Manno et al. (2020, 202) liegt auch in diesem Bereich einer der Gründe, wieso es nach dem Stufenübergang zu einer Motivationsminderung bei den Kindern kommt. Die aktuelle Schulpraxis würde interlinguale Ressourcen nicht systematisch und zu wenig intensiv nutzen. Transfermöglichkeiten würden eher selten und wenn, dann nur in reaktiver Form genutzt (Manno et al. 2020, zitiert nach Venus 2017, 238). Auch Lernstrategien würden zu oft nur angeschnitten und nicht explizit mit den Kindern geübt, wodurch diese nicht in der Lage seien, sie zu einem späteren Zeitpunkt bewusst anzuwenden. Oftmals würden die Kinder dieses Defizit erst nach dem Stufenübergang bemerken, beziehungsweise hätte es erst da Auswirkungen, wodurch wiederum die Motivation zu diesem Zeitpunkt negativ beeinflusst werde.

Erfreulicherweise sei aber das neue Lehrmittel «Dis Donc» diesbezüglich deutlich besser aufgestellt und gehe vermehrt auf diese Thematik ein (Manno et al. 2020, 148). Zudem würden grammatische Phänomene in der aktuellen Französischdidaktik zunehmend in ihrer Funktionalität für die zu leistende kommunikative Aufgabe betrachtet und immer weniger als die zentrale Instanz, die in einer Fremdsprache beherrscht werden muss (Grünewald et al. 2017, 199). Diese Betrachtungsweise von Grammatik führe hoffentlich ebenfalls dazu,

---

<sup>5</sup> Laufzeit von 2008-2018

<sup>6</sup> Französischunterricht auf der Elementarstufe

dass der Schwerpunkt im Unterricht noch mehr auf die Mündlichkeit ausgerichtet werde und weniger auf das sture Grammatiklernen.

### 7.3 Unterschiedliche Anzahl Wochenlektionen in den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch

Ein weiterer Grund für die Abnahme der Motivation nach dem Stufenübergang, und dieser könnte auch die motivationalen Unterschiede zum Englisch teilweise erklären, liegt nach Peyer et al. (2016, 50) darin, dass die Anzahl Unterrichtslektionen in der ersten und zweiten Fremdsprache unterschiedlich sind. Von ihnen durchgeführte Untersuchungen ergaben, dass mehr Unterrichtsstunden in einer Fremdsprache im Vergleich zu weniger Unterrichtsstunden in einer anderen Fremdsprache einen deutlich grösseren Kompetenzzuwachs zur Folge habe. Dies bestätigte sich auch in den am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführten Sprachkompetenztests, in denen die Kinder die vom Lehrplan 21 geforderten Kompetenzen im Englisch deutlich besser erreichten als im Französisch (siehe Kapitel 7.1). Laut Manno et al. (2020, 13) liegt der Hauptgrund für das unterschiedliche Abschneiden in den beiden Fremdsprachen in der deutlich geringeren Unterrichtszeit des Französisch. Da intrinsische Motivation wirksames Erleben von Kompetenz und Lernfortschritte voraussetze, sei es so gesehen kein Wunder, dass Englisch im Vergleich zum Französisch beliebter sei. Im Fachbericht 2019 zur Auswertung der Studentafel zum Lehrplan 21<sup>7</sup> bestätigt sich die Vermutung der unterschiedlichen Anzahl an Wochenlektionen in der ersten und zweiten Fremdsprache. In vielen Kantonen ist Englisch die erste Fremdsprache und wird während der 3. und 4. Klasse mit jeweils 3 Lektionen pro Woche unterrichtet. In der 5. und 6. Klasse sind es noch 2 Lektionen. Französisch als zweite Fremdsprache startet erst ab der 5. Klasse und wird bis zum Stufenübertritt während 3 Lektionen pro Woche unterrichtet. Wird dies zusammengerechnet, hat das Englisch am Stufenübergang einen Vorsprung von 2 Jahren an je 2 Wochenlektionen. Die Kompetenzvoraussetzungen sind im Englisch also deutlich günstiger als im Französisch und erklären sicherlich zumindest teilweise die höhere Motivation für das Englisch.

### 7.4 Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe vielfach zu abrupt

Der Übergang vom Französischunterricht auf der Primarstufe zu demjenigen auf der Sekundarstufe wird vielfach als relativ abrupt beschrieben, worin ebenfalls ein Grund für die sinkende intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler gesehen wird. Laut mehreren Studien (Manno et al. 2020, zitiert nach Stotz 2009; Tressel 2017) findet im Sprachunterricht auf der Sekundarstufe im Gegensatz zur Primarschule eine zunehmende Verlagerung des Unterrichtschwerpunkts weg von der Mündlichkeit hin zur Schriftlichkeit statt. Zudem nehmen die Notenorientierung und die Selektionsrelevanz - vor allem im Gymnasium - zu, was zu einer Demotivierung der Kinder führe. Auch Grünewald et al. (2017, 56) sehen den Aspekt eines zunehmend testorientierten Unterrichts auf höheren Schulstufen als eine Gefahr für die intrinsische Motivation. Fachspezifische sprach- und kulturbezogene Inhalte sowie individualisiertes Lernen ginge dadurch verloren und Angst- und Stressgefühle nähmen zu. Stöckli (2004, 71) stimmt dem zu und ist der Meinung, dass diese Misserfolgsorientierung, die vorwiegend im Französischunterricht bestehe, eine tiefere Leistungsfähigkeit zur Folge hätte, da die Kinder sich zunehmend lieber zurückhalten, statt etwas Falsches zu sagen. Dies endet häufig in einer Stagnation der oralen Kompetenzentwicklung und führt dazu, dass die Kinder weiterhin nur begrenzt Alltagsgespräche und spontane Kommunikationssituationen erfolgreich bewältigen können (Manno et al. 2020, zitiert nach Erikson 2006; Steinhoff 2010).

---

<sup>7</sup> abrufbar unter: <https://www.lehrplan21.ch/studentafeln>, veröffentlicht von Monika Bucher und Benedict Zemp am 05.09.2019

Ein zusätzliches Problem bezüglich des abrupten Übergangs zum eher formal-kognitiven Unterricht nach dem Stufenwechsel ist laut Manno et al. (2020, 15-16), dass es häufig zu Fehldiagnosen seitens der Sekundarlehrpersonen bezüglich der zuvor vorhandenen und den nach dem Stufenübergang dazugewonnenen Kompetenzen der Kinder komme. Grosse Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Schriftlichkeit würden durch Lehrpersonen meist gar nicht bemerkt, da sie die Kompetenzen der Kinder vor dem Stufenübergang zu wenig einschätzen könnten. Durch diese Fehleinschätzung des Lernzuwachses, käme es bei den Kindern schnell zu einem Abfall der Motivation in Bezug auf das Französischlernen (Manno et al. 2020, zitiert nach Burwitz-Melzer u. Legutke 2004, 16). Und dies, obwohl bereits in mehreren Studien festgestellt wurde, dass bei den Kindern im Französisch tatsächlich ein beachtlicher Kompetenzzuwachs nach dem Stufenübergang im Bereich der Schriftlichkeit festgestellt werden kann (vgl. z.B Peyer et al. 2016).

### 7.5 Abnehmende Selbstbestimmung und fehlende neue Reize

Partizipation und Selbstbestimmung sind zwei Komponenten, die für die intrinsische Motivation der Kinder sehr wichtig sind. Kinder möchten den Unterricht mitgestalten können, ihre eigenen Interessen einbringen und einen Lebensweltbezug herstellen können (Berner et al. 2018; Grünewald et al. 2017; Manno et al. 2020; Reisenauer 2020; Stöckli 2004, Woolfolk 2014). Dies gilt auch für das Fach Französisch. Nach Stöckli (2004) und Manno et al. (2020) liegt darin ein weiterer Ursprung für den Motivationsschwund der Kinder nach dem Stufenübergang, denn die erlebte Selbstbestimmung und Mitgestaltung des Unterrichts würde mit jedem Schuljahr noch mehr abnehmen und die Interessen der Kinder auf den höheren Schulstufen immer weniger beachtet.

Wie mehrere Untersuchungen gezeigt haben (vgl. Kapitel 6.4), ist nach dem Stufenübergang ein Abfall der intrinsischen und eine leichte Zunahme der extrinsischen Motivation bei den Kindern in Bezug auf das Französischlernen zu beobachten. Die in diesem Kapitel aufgeführten möglichen Gründe für die Abnahme der intrinsischen Motivation wie die zunehmende Notensorientierung und die Verlagerung des Schwerpunkts auf die Schriftlichkeit, zusammen mit dem verstärkten Einbezug allfälliger Berufswünsche, erklären eben diese Zunahme der extrinsischen Motivation und den Schwund der intrinsischen Motivation.

In Kapitel 4.2 wurde die Funktion des Hippocampus in Bezug auf das Lernen dargelegt. Nach Spitzer (2006, 34) wird der Hippocampus vor allem dann aktiviert, wenn etwas Neues oder Besonderes im Gehirn verarbeitet werden muss. Neue Reize würden vom Gehirn schneller aufgenommen und verarbeitet, was meist auch zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und grösserem Interesse führe. Auch Siegler et al. (2016, 178) sind der Meinung, dass Kinder schwach auf bereits bekannte und stark auf neue Reize reagieren. In Anbetracht dessen scheint es nicht erstaunlich, dass ein Schulfach mit der Zeit etwas an Interesse und Attraktivität verliert. Je länger der Unterricht in einem Schulfach besucht wurde, desto weniger Neues und Ungewöhnliches kommt auf einem zu und es stellen sich gewisse Routinen ein. Dies ist laut Grünewald et al. (2017, 83) auch beim Französisch einer der Gründe, wieso die intrinsische Motivation für das Französischlernen mit der Zeit bei den Kindern abnehme. Durch eine abwechslungsreichen, lebensweltnahen und fächerübergreifenden Unterricht kann dem allerdings etwas gegengesteuert werden.

## 8. Ausblick auf die empirische Untersuchung

Die folgenden Ausführungen basieren auf einer im März 2021 durchgeführten Untersuchung in mehreren Schulklassen in Bezug auf die intrinsische und extrinsische Motivation der Kinder fürs Französischlernen. Befragt wurden Kinder der 5. und der 8. Klassen. Es wurden bewusst Kinder aus zwei unterschiedlichen Schulstufen befragt, um den Aspekt des Stufenübergangs in die Untersuchung einzubeziehen.

Die zentralen Forschungsziele können wie folgt umschrieben werden (Hinweise auf allfällige dazugehörige Theorieteile in Klammern):

- *Intrinsische Motivation:* Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, aus welchen Gründen die Kinder Französisch lernen. In der Schweiz ist das Französischlernen in den meisten Kantonen zwar ab der 5. Klasse obligatorisch und die Kinder können dementsprechend gar nicht beeinflussen, ob sie Französisch lernen möchten oder nicht. Es ging jedoch darum, zu erfahren, aus welchen Gründen sie persönlich Französisch lernen möchten oder wenn sie dies eigentlich nicht möchten, welches die Gründe wären, für die sie es am ehesten tun würden. Zudem sollten die Kinder angeben, ob sich ihre Motivation für das Französischlernen verändert hat, je länger sie darin unterrichtet wurden. Falls die Frage mit «Ja» beantwortet wurde, sollten sie zudem angeben, ob sie sich positiv oder negativ verändert hat (Bezug zu den Kapiteln 5, 6.3, 7).
- *Extrinsische Motivation:* Ein grosser Teil der Befragung war auf die Unterrichtsgestaltung ausgelegt. Diese ist gemäss verschiedener Literaturen einer der Faktoren, die die extrinsische Motivation der Kinder am stärksten beeinflussen kann. Daher sollten die Kinder bei verschiedenen Teilbereichen überlegen, ob sie diese gerne im Unterricht machen oder eher nicht. Beispiele dafür sind mit Musik arbeiten, Filme anschauen, Rollenspiele durchführen, Grammatikregeln studieren und mit Literatur arbeiten. Der Fokus war dabei nicht auf die Art und Weise gelegt, wie diese Aspekte womöglich im Unterricht eingesetzt werden, sondern darauf, ob die Kinder dies grundsätzlich gerne machen und sie sich wünschen würden, dass diese Lernarrangements mehr eingesetzt würden. Neben der Unterrichtsgestaltung war auch Gegenstand der Untersuchung, ob die Kinder Noten und berufliche Möglichkeiten als einen Faktor sehen, der ihre extrinsische Motivation positiv beeinflusst. Äussere Einflüsse, die nicht beachtet wurden, die aber gemäss der Literatur wichtig wären, sind: inwiefern die Kinder durch ihr Umfeld für das Französischlernen beeinflusst werden, das Aneignen von Lernstrategien, die Begeisterung der Lehrperson und das eigene Kompetenzerleben. Einige Punkte wurden aber dennoch vereinzelt von Kindern im Teil der offenen Fragen angesprochen (Bezug zu den Kapiteln 3.2, 5.3, 5.5, 5.6, 5.8).
- *Stufenübergang:* Zuletzt sollte anhand der Untersuchung auch herausgefunden werden, ob es in der Praxis tatsächlich zu einem Abfall der Motivation nach dem Stufenübergang kommt und ob die Kinder mögliche Gründe dafür erkennen. Es sollte herausgefiltert werden, ob sich in Bezug auf die bevorzugten Lernarrangements in den 8. Klassen im Vergleich zu den 5. Klassen etwas geändert hat, ob die Kinder von sich sagen würden, dass ihre Motivation für das Französischlernen gesunken ist und falls ja, ob sie eine Idee haben, woran das liegen könne (Bezug zu Kapiteln 6.4, 7).

Die vorliegende Studie kann zwar Vergleiche zwischen der Theorie und der Praxis ziehen und Aufschlüsse darüber geben, inwiefern die Motivation der Kinder tatsächlich intrinsisch und extrinsisch beeinflusst wird, dennoch darf nicht erwartet werden, dass sämtliche in den vorhergegangenen theoretischen Überlegungen genannten Aspekte auch in der Studie Platz finden. So wurde zum Beispiel bewusst darauf verzichtet, nach dem Einfluss der Lehrperson zu fragen (vgl. Kapitel 5.8), da diesbezügliche Aussagen den betreffenden Lehrpersonen hätten zugeordnet werden können, was nicht Ziel der Untersuchung war. Zudem

wurden die Kinder auch nicht nach ihrer Motivation für das Englischlernen befragt und keine Vergleiche dazu gezogen, da dies den Rahmen der Studie gesprengt hätte. Zuletzt wird auch der Aspekt des Wunsches nach Integration (vgl. Kapitel 5.2) nur mit einigen wenigen Fragen gestreift, die Kinder werden aber nicht konkret danach befragt.

Nach einer vertieften Auseinandersetzung mit dem theoretischen Rahmen stehen folgende Annahmen in Bezug auf die Ergebnisse der Studie im Vordergrund:

- *Abnahme der Motivation nach dem Stufenübergang:* Es wird erwartet, dass die Kinder angeben, dass sich ihre Motivation für das Französischlernen negativ verändert hat. Mögliche Begründungen, die gemäss der Literatur von den Kindern angegeben werden könnten, sind die Verlagerung des Unterrichtsschwerpunkts hin zur Schriftlichkeit, das Feststellen einer Unwirksamkeit in Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung und die zunehmend geringer werdende Mitgestaltung des Unterrichts. Bei Fragen wie «Ich finde es toll, dass ich Französisch lerne.» oder «Ich spreche gerne Französisch.» werden unterschiedliche Resultate der 5. und 8. Klassen erwartet (Bezug zu Kapitel 7).
- *Zunahme der Wichtigkeit extrinsischer Faktoren:* Die stärkere Fokussierung auf Noten und mögliche Berufswege auf höheren Schulstufen lassen vermuten, dass die Bedeutung extrinsischer Faktoren für die Kinder zunimmt und sich bei den Gründen, wieso die Kinder Französisch lernen, eine Verschiebung in Richtung extrinsisch motivierender Faktoren zeigt (vgl. auch Kapitel 5.2 und 5.3).
- *Ansicht von Französisch als schwierige Sprache:* Laut der Theorie wird Französisch von den Kindern in der Regel als schwieriger empfunden als Englisch, da es im Englischen nur ein Geschlecht gibt und es im Vergleich zum Französisch weniger Flexionsformen aufweist, was zu Beginn weniger Gedächtnisleistungen fordert und das Englisch daher einfacher aussehen lässt. Davon ausgehend wird angenommen, dass die Kinder in der Befragung angeben, die französische Grammatik sei schwierig erlernbar und sie würden eher nicht gerne neue Grammatikregeln lernen (Bezug zu Kapitel 6.4).
- *Lernspiele, Musik und Filme als motivierende Faktoren:* Lernspiele, Musik und Filme bringen Abwechslung in den Unterricht und zeigen den Kindern auf, wo sie im Alltag auf die französische Sprache treffen und wieso es sich lohnt, diese zu lernen. Kinder sehen den Wert des Französischlernens vor allem darin, sich auf Französisch ausdrücken und Unterhaltungen folgen zu können. Die Schülerinnen und Schüler sollten daher in den Fragebögen angeben, dass sie gerne mit Spielen, Musik und Filmen arbeiten und dass diese sie motivieren, Französisch noch besser verstehen zu können (Bezug zu den Kapiteln 4.3, 4.4 und 5.5).

Ausgehend von der Literatur und den Erkenntnissen aus der Untersuchung sollen schlussendlich praktische Folgerungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und Massnahmen für das Vorbeugen eines Abfalls der intrinsischen Motivation nach dem Stufenübergang abgeleitet werden.

## 9. Methode

### 9.1 Auswahl

Bereits bei der Planung der vorliegenden Bachelorarbeit wurde entschieden, dass neben der Literaturrecherche auch eine empirische Studie Teil der Arbeit sein soll. Die Kinder sollten anonym und so gut als möglich unbeeinflusst zu ihrer intrinsischen und extrinsischen Motivation für das Französischlernen befragt werden. Damit auch der Aspekt des Stufenübergangs in der Studie untersucht werden kann, wurde festgelegt, dass Kinder aus zwei unterschiedlichen Klassenstufen befragt werden sollen. Zum einen sollten dies Schülerinnen und Schüler sein, die gerade frisch mit dem schulischen Französischlernen begonnen hatten, im Kanton Zürich also Kinder der 5. Klasse, und zum anderen solche, die seit mehreren Jahren den Französischunterricht besuchen und den Stufenübergang bereits hinter sich haben. Hierbei wurde entschieden, Kinder der 8. Klasse zu befragen, da der Stufenübergang so schon eine Zeit lang vorüber ist und sich allfällige Auswirkungen davon auch wirklich in den Antworten der Kinder zeigen müssten. Um ein möglichst einheitliches Bild zu haben, wurden in der 8. Klasse nur Klassen aus Kantonsschulen befragt und keine Sekundarklassen. Es wurden bewusst Kinder aus Gymnasien befragt, da bei diesen höhere Kompetenzen erwartet werden können als bei Kindern aus Sekundarklassen. Zudem wird das Fach Französisch an Kantonsschulen von Lehrpersonen unterrichtet, die Französisch an einer Hochschule studiert haben. Ein negativer Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Kinder aufgrund von mangelnden Kompetenzen seitens der Lehrperson kann damit ausgeschlossen werden.

Da die Studie die Arbeit nur unterstützen und die theoretischen Ausführungen kritisch überprüfen sollte, sie aber nicht zentraler und einziger Bestandteil war, musste die Anzahl befragter Klassen auf 6 Klassen beschränkt werden. Die Befragung fand vollständig anonym statt. Es ist daher nicht bekannt, wie viele der befragten Schülerinnen und Schüler Mädchen beziehungsweise Knaben waren. Auch ist unklar, welchen Sprachhintergrund die einzelnen Kinder hatten. Um keine Verfälschung der Studie aufgrund von sprachlichen Missverständnissen zu riskieren, wurde die Studie auf Deutsch und nicht auf Französisch durchgeführt.

Nach Festlegung der aufgeführten Kriterien wurden verschiedene Klassenlehrpersonen (Primar) beziehungsweise Fachlehrpersonen (Gymnasium) angefragt, ob sie bereit wären, in ihrer Klasse eine Befragung zur Motivation im Französischunterricht durchführen zu lassen. Haben diese zugesagt, wurde im Anschluss die Erlaubnis der Schulleitung eingeholt. Da die Befragung vollständig anonym durchgeführt wurde und keinerlei Möglichkeit bestand, Rückschlüsse auf einzelne Kinder zu ziehen, konnte auf das explizite Einholen einer Erlaubnis der Eltern verzichtet werden. War auch die Erlaubnis der Schulleitung eingetroffen, wurde die Klasse in die endgültige Auswahl aufgenommen. Schlussendlich ergab sich eine Probandenzahl von 90 Kindern aus vier 5. Klassen und 50 Kindern aus zwei 8. Klassen. Die höhere Anzahl befragter 5. Klassen lag zum einen daran, dass die Bachelorarbeit im Rahmen eines Studiums auf der Primarstufe geschrieben wurde und der Fokus daher auf den Primarklassen liegen sollte und zum anderen, dass es organisatorisch nicht möglich war, eine zusätzliche Lehrperson einer Kantonsschule für eine Befragung ihrer Klasse zu finden. Es gilt hierzu zu sagen, dass auf der Stufe der 8. Klassen der Fragebogen noch von einigen zusätzlichen Kindern aus Parallelklassen ausgefüllt wurde, um dennoch eine ausreichend hohe Anzahl Probanden erreichen zu können.

### 9.2 Durchführung

Die Befragung der Kinder fand in Form eines schriftlichen Fragebogens statt, den die Kinder allein und selbstständig ausfüllen sollten. Durchgeführt wurde die Befragung in allen Klassen im März 2021. Aufgrund der vor und während der Zeit der Befragung herrschenden



Covid-19-Pandemie war bei der Planung der Studie schwierig einzuschätzen, ob und unter welchen Umständen ein Schulbesuch externer Personen zur Durchführung der Studie möglich sein würde. Daher wurde entschieden, die Fragebögen an die Klassenlehrpersonen zu versenden und von ihnen den Kindern verteilen zu lassen. Den Lehrpersonen wurde im Vorfeld mitgeteilt, dass eine Beeinflussung der Kinder vor dem Ausfüllen des Fragebogens die Studienergebnisse massgeblich verfälschen könnte und dies daher zu unterlassen sei. Zudem wurden sie dazu aufgefordert, die Kinder auf die Anonymität hinzuweisen und ihnen diese auch während der gesamten Durchführung zu gewährleisten. Damit die Kinder möglichst nicht durch eine gerade eben durchlebte Französischstunde in ihren Antworten voreingenommen sind, sollte die Befragung zudem zu Beginn einer Französischlektion durchgeführt werden. Die Lehrpersonen hatten während der Zeit der Durchführung keine Funktion und blieben bloss zur Aufsicht im Klassenzimmer.

### 9.3 Aufbau des Fragebogens und Evaluationsverfahren

Wichtig bei der Konzeption des Fragebogens war, dass er für die Schülerinnen und Schüler selbsterklärend und klar aufgebaut ist. Angesichts der Tatsache, dass die Lehrpersonen die Kinder möglichst nicht beeinflussen sollten und ich nicht vor Ort sein konnte, war dies umso wichtiger. In einer Einleitung wurde den Kindern kurz geschildert, dass das Ziel der Befragung ist, herauszufinden, wie die Kinder aktuell zum Französischunterricht stehen und was ihnen im Unterricht Spass macht. Zudem wurden sie gebeten, die Aussagen möglichst genau zu lesen, immer nur eine Antwort anzukreuzen und so ehrlich als möglich zu sein. Sie wurden diesbezüglich auch darauf hingewiesen, dass die Befragung anonym stattfindet.

Der für die Studie genutzte Fragebogen ist aufgeteilt in die Themenbereiche: Musik, Theater/Rollenspiele und Filme, Grammatik, Französisch allgemein, Literatur. Zu jedem Themenbereich sind verschiedene Aussagen aufgelistet, die die Kinder anhand eines Kreuzes im entsprechenden Feld beantworten mussten. Im Teilbereich «Französisch allgemein» wurden die Kinder zu den Gründen, wieso sie Französisch lernen, und zu ihrer Einstellung gegenüber der französischen Sprache befragt. Dies allerdings auch anhand bereits vorgegebener Aussagen. Bezüglich der Antwortmöglichkeiten standen die Möglichkeiten «trifft zu», «trifft eher zu», «trifft eher nicht zu», «trifft nicht zu» zur Auswahl. Es wurde also vorwiegend mit geschlossenen Aussagen gearbeitet, da diese einfacher auszuwerten sind und sie sich besser für Vergleiche eignen (Imgrund 2011, zitiert nach Clausen 2002, 271). Zum Schluss wurden den Kindern noch die zwei offenen Fragen «Hat sich die Motivation für den Französischunterricht bei Dir mit der Zeit verändert?» und «Falls ja, hast Du eine Idee, woran es liegt?» gestellt.

### 9.4 Form der Auswertung

Es lagen am Ende 140 ausgefüllte Fragebögen vor. Um diese gezielt miteinander vergleichen und in Beziehung setzen zu können, wurden zuerst alle sechs Klassen einzeln ausgewertet. Dies, um zu überprüfen, ob auf den jeweiligen Stufen grosse Abweichungen zwischen den einzelnen Klassen vorliegen. In einem zweiten Schritt wurde dann ein Stufenüberblick erstellt mit Einbezug aller auf dieser Stufe ausgefüllten Fragebögen. So konnte im Anschluss ein Vergleich zwischen den zwei Stufen stattfinden und negative oder positive Verschiebungen bezüglich der intrinsischen und extrinsischen Motivation sowie der Vorlieben in der Unterrichtsgestaltung beobachtet werden. Diese zeigten sich in Form der sich verändernden Zahlen pro Antwort «trifft zu», «trifft eher zu», «trifft eher nicht zu», «trifft nicht zu».

Die Auswertung erfolgte durch ein Zusammenzählen der pro Antwortfeld gesetzten Kreuze seitens der Kinder. Die gezählten Anzahl Kreuze wurden in Form einer konkreten Zahl im Klassen- beziehungsweise Übersichtsbogen notiert. Um die Antworttendenz schnell und

einfach herauslesen zu können, wurde das Antwortfeld mit der höchsten Anzahl gesetzter Kreuze pro Frage auf beiden Übersichtsbögen und in den einzelnen Klassenbögen hervorgehoben.

Damit die schriftlichen Ausführungen zu den Ergebnissen der Studie für den Leser oder die Leserin besser nachvollziehbar sind, wurden die Zahlen der einzelnen Antwortfelder in Prozentzahlen (Anzahl Kreuze pro Antwortfeld in Bezug zur Gesamtprobandenzahl pro Stufe oder Klasse) umgerechnet. Dadurch muss nicht bei jeder Ausführung erwähnt werden, mit welcher Gesamtprobandengrösse eine Antwortzahl verglichen werden muss. Vielfach wird vor allem auf die Tendenz eingegangen, was bedeutet, dass die Antwortfelder «trifft zu» und «trifft eher zu» beziehungsweise «trifft eher nicht zu» und «trifft nicht zu» zusammengefasst werden. Es wurde bei der Auswertung allerdings darauf geachtet, dies bei Vergleichen der beiden Klassenstufen mit konkreten Aussagen gleich handzuhaben, sodass es zu keiner Verfälschung der Ergebnisse kommt. Wenn in der Auswertung vom positiven- oder negativen Bereich gesprochen wird, meint dies bei positiv die Antwortfelder «trifft eher zu» und «trifft zu» und bei negativ die Antwortfelder «trifft eher nicht zu» und «trifft nicht zu».

## 10. Ergebnisse aus der empirischen Studie

### 10.1 Auswertung der befragten 5. Klassen

Grundsätzlich zeigt sich in allen 5. Klassen ein recht einheitliches Bild, wenn auch die Streuungen der einzelnen Antworten pro Aussage relativ gross sind. Bei den wenigsten Fragen werden von allen Kindern nur ein bis zwei Antwortfelder genutzt, meist wurden alle vier Antwortmöglichkeiten mindestens einmal angekreuzt. Es kann folglich bereits hier festgestellt werden, dass die individuellen Vorlieben der Kinder stark variieren können und eine Lehrperson mit der Wahl eines bestimmten Unterrichtsarrangements in den seltensten Fällen der Vorliebe aller Kinder gerecht werden kann.

Im Bereich der Musik sind in den 5. Klassen deutliche Unterschiede zu erkennen. Während in zwei Klassen je um die 80 Prozent angeben, nicht gerne im Französischunterricht zu singen, sagen über 70 Prozent der Kinder aus den zwei anderen Klassen aus, dass sie eher gerne singen. Ein ähnliches Abbild zeigt sich bei der Aussage «Ich würde mir wünschen, dass wir öfters mit Songs und Songtexten arbeiten im Französischunterricht.». In den zwei Klassen, in denen bereits in Bezug auf das Singen eine höhere positive Tendenz angegeben wurde, kreuzten wiederum über 60 Prozent der Kinder die Antwortfelder «trifft eher zu» und «trifft zu» an, während in den anderen zwei Klassen je um die 80 Prozent angaben, sich dies eher nicht zu wünschen. Insgesamt wünschen sich 41 Prozent der 5.Klass-Kinder, dass öfters mit Songs im Französischunterricht gearbeitet wird.

Bei der Auswertung des Teilbereichs «Theater, Rollenspiele und Filme» zeigte sich bei den 5. Klässlern und - Klässlerinnen aller vier Klassen eine grosse Streuung. Zu den meisten Aussagen in diesem Themenbereich können daher keine Verallgemeinerungen in Bezug auf bestimmte Vorlieben gemacht werden. In drei der vier Klassen fällt jedoch auf, dass je ca. 55 Prozent der Kinder lieber Rollenspiele machen, bei denen sie den Text selber erfinden dürfen. In Anbetracht dessen, dass die Kinder zum Zeitpunkt der Befragung erst ein halbes Jahr Französischunterricht hinter sich haben und ihre Französischkompetenzen daher noch als gering eingeschätzt werden dürften, ist diese Tendenz eher erstaunlich. Auffallend ist, dass 95 Prozent der 5.Klass-Kinder angeben, im Französischunterricht gerne Filme zu schauen und darüber zu sprechen. Auch bei der Aussage «Filme motivieren mich, im Französisch besser zu werden, da ich verstehen möchte, was im Film gesagt wird.» kreuzten rund 85-90 Prozent der Kinder «trifft eher zu» oder «trifft zu» an.

Spiele im Französischunterricht scheinen bei den Kindern der 5. Klassen sehr beliebt zu sein. 95-98 Prozent aller befragten 5.Klass-Kinder geben an, gerne Spiele im Französischunterricht zu machen und neue Wörter lieber anhand eines Spiels zu lernen. 90 Prozent wünschen sich häufiger Spiele im Französischunterricht.

Die Auswertung der Aussagen rund um das Grammatiklernen ergab einige interessante Ergebnisse. Es sind dabei keine markanten Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen erkennbar. Bei der Aussage «Ich lerne gerne neue Grammatikregeln» zeigten sich in allen vier Klassen eine mittige Tendenz. 80 Prozent der Kinder setzten das Kreuz mit einer gleichmässigen Verteilung entweder bei «trifft eher zu» oder «trifft eher nicht zu». Nur je 10 Prozent gaben an, neue Grammatikregeln sehr gerne, beziehungsweise sehr ungerne zu lernen. Überraschend ist, dass bei der darauffolgenden Aussage «Wenn ich schon Französisch lerne, möchte ich es auch richtig lernen.» insgesamt 85 Prozent der Kinder ihr Kreuz im Bereich «trifft eher zu» oder «trifft zu» setzten.

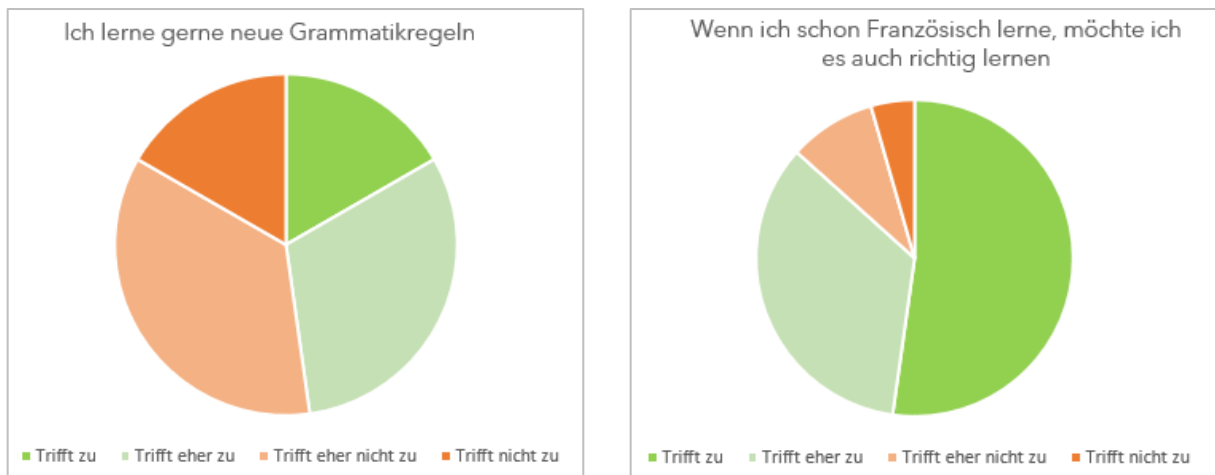


Abbildung 1: Ergebnisse der 5. Klassen zum Erlernen neuer Grammatikregeln

Rund 35 Prozent der Kinder antworten hier widersprüchlich. Sie geben an, neue Grammatikregeln eher oder gar nicht gerne zu lernen, Französisch aber wenn sie es schon lernen, richtig lernen zu wollen. Möglicherweise kann dieser Widerspruch darauf zurückgeführt werden, dass die Kinder die Aussage «Französisch richtig lernen» nicht einer korrekten Grammatik, sondern anderen Parametern wie zum Beispiel «richtig heisst für mich, möglichst viel verstehen» zugeordnet haben.

82 Prozent der Kinder, davon 39 Prozent mit einem Kreuz bei «trifft zu» und 43 Prozent mit einem Kreuz bei «trifft eher zu», sagen aus, es sinnvoll zu finden, zwischendurch Grammatikübungen zu lösen. Dennoch wünschen sich 27 Prozent der befragten 5.Klässler und 5.Klässlerinnen auf keinen Fall öfters Sequenzen, in denen Grammatikübungen gelöst werden. Zusätzliche 43 Prozent wünschen es sich eher nicht.

In Bezug auf die Schwierigkeit der Grammatik zeigte sich, dass etwa 68 Prozent der Kinder die französische Grammatik in der 5. Klasse als eher gut lernbar einstufen. 21 Prozent erachten die französische Grammatik gar als sehr gut lernbar.

Zusammengefasst kann bezüglich des Grammatiklernens im Französischunterricht gesagt werden, dass die meisten Kinder die Grammatik in der 5. Klasse als nicht allzu schwierig einstufen. Die meisten der befragten Kinder möchten Französisch zwar richtig lernen, etwa die Hälfte davon lernt aber eher nicht gerne neue Grammatikregeln und weniger als ein Drittel der Kinder wünscht sich, öfters im Bereich der Grammatik im Unterricht zu arbeiten. Zwischendurch Grammatikübungen zu lösen, erachtet die grosse Mehrheit (82 %) der Kinder als sinnvoll, rund 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler möchte aber nicht, dass das Lösen von Grammatikübungen öfters im Unterricht eingesetzt wird.

Die Tendenz der Motivation der Kinder gegenüber Schreibübungen im Unterricht weist mit 68 Prozent zu den beiden mittleren Antwortmöglichkeiten «trifft eher zu» und «trifft eher nicht zu». Dies mit leichtem Vorteil bei «trifft eher zu». Hinsichtlich der Motivation gegenüber Hörübungen im Unterricht zeigt sich ein sehr ähnliches Bild, wobei die motivationale Tendenz mit etwa 10 Prozent Verschiebung in Richtung «trifft eher zu» und «trifft zu» noch positiver ist als bei Schreibübungen.

Bei der Auswertung der Aussagen, die ergeben sollen, welche extrinsischen Faktoren die Kinder in der 5. Klasse motivieren, zeigen sich erneut keine auffälligen Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen. Generell sind bei fast allen Faktoren relativ breite Streuungen zu erkennen. Die tiefsten Werte können bei den Faktoren «Ich finde es wichtig für meinen weiteren Berufsweg» und «Ich lerne Französisch, weil mir die Sprache gefällt» beobachtet werden. Nur je 30 Prozent setzten ihr Kreuz bei diesen beiden Aussagen bei «trifft zu».

Obwohl nur ein Drittel der Kinder angibt, Französisch zu lernen, weil ihnen die Sprache gefällt, sind insgesamt 79 Prozent der befragten 5. Klässler und 5. Klässlerinnen der Meinung, dass Französisch eher eine schöne Sprache ist. 45 Prozent davon findet Französisch gar eine sehr schöne Sprache. Es lässt sich also daraus schliessen, dass eine positive Meinung bezüglich des Klangs einer Sprache in vielen Fällen nicht ausreicht, ein Kind extrinsisch für das Lernen eben jener Sprache zu motivieren.

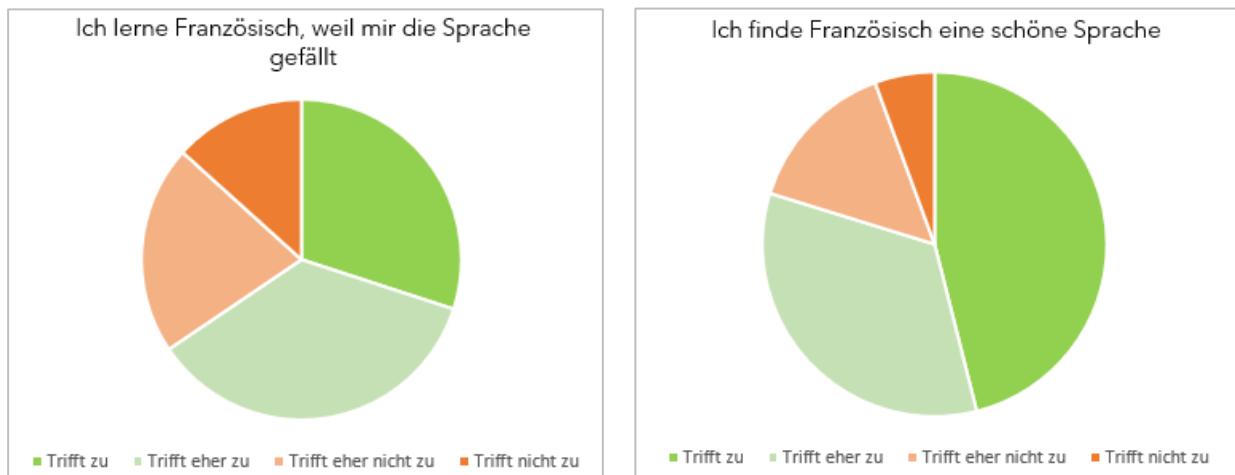


Abbildung 2: Ergebnisse der 5. Klassen zur französischen Sprache als extrinsisch motivierender Faktor

Die höchste positive Zustimmung hinsichtlich extrinsisch motivierender Faktoren erhielten die Aussagen «Ich lerne Französisch, weil ich gute Noten haben möchte» und «Ich lerne Französisch, damit ich mit frankophonen Menschen austauschen kann». Hier waren es 45 beziehungsweise 44 Prozent, die die Aussage mit «trifft zu» beantwortet haben. Zusätzliche 33 Prozent kreuzten bei jeder der beiden Aussagen «trifft eher zu» an. Zudem sagten 77 Prozent der befragten Kinder aus, sich zu freuen, wenn sie irgendwo Leute hören, die Französisch sprechen und sie es verstehen. Es zeigt sich hier eine Übereinstimmung bezüglich der beiden Aussagen, die mit dem Austausch und der Kommunikation mit französischsprachigen Menschen zu tun haben.

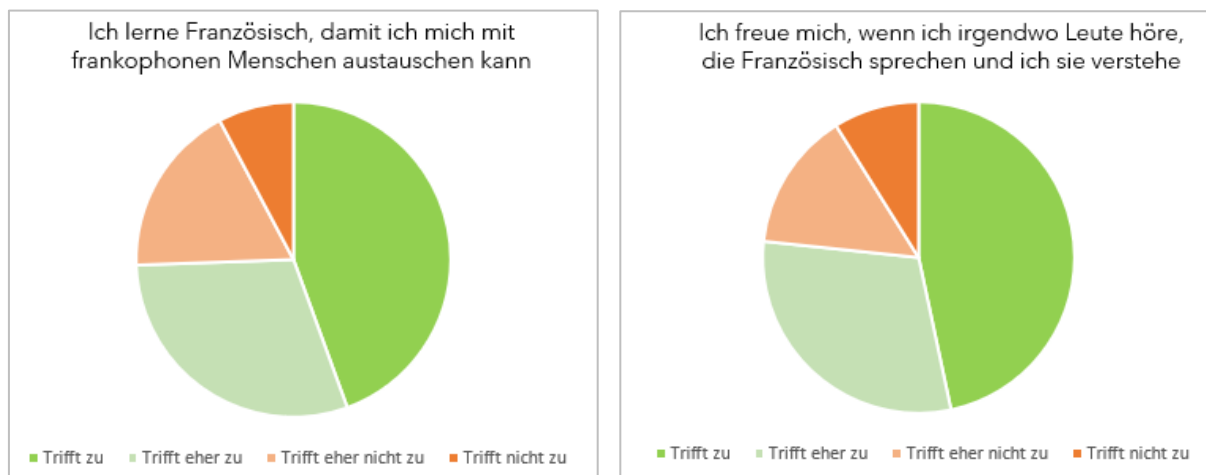


Abbildung 3: Ergebnisse der 5. Klassen zur motivierenden Wirkung von Französisch als Kommunikationsmittel

Die beiden offenen Fragen, «Hat sich die Motivation für den Französischunterricht bei dir mit der Zeit verändert» und «Falls ja, hast du eine Idee, woran es liegt», wurden aus unerklärlichen Gründen nur von 40 der insgesamt 90 befragten 5. Klässlern und 5. Klässlerinnen beantwortet. Neun Kinder konnten keine Veränderung ihrer Motivation feststellen.

24 Kinder gaben an, dass sich ihre Motivation mit der Zeit positiv verändert hat. 16 der 24 Kinder erklärten die positive Veränderung damit, dass sie mit zunehmender Unterrichtszeit bessere Kompetenzen erlangt hätten und sie dies zusätzlich motiviert habe. Drei Kinder gaben an, zu Beginn ein gegenüber dem Französisch negativ eingestellten familiären Umfeld gehemmt gewesen zu sein. Fünf Kinder nannten die Unterrichtsgestaltung als Grund für die zunehmende Motivation. Von den sieben Kindern, die angaben, dass sich ihre Motivation zunehmend negativ verändert hat, wurden hauptsächlich eine langweilige Unterrichtsgestaltung und eine Überlastung durch das Erlernen von zwei Fremdsprachen als Gründe aufgeführt.

## 10.2 Auswertung der befragten 8. Klassen

Im Vergleich zu den 5. Klassen sind die Streuungen der Antworten bei den 8. Klassen geringer. Es zeichnen sich häufiger klare Antworttendenzen ab. Die individuellen Vorlieben der Kinder scheinen mit zunehmender Schulstufe ähnlicher zu werden.

Die Auswertung des Teilbereichs «Musik» zeigt deutliche positive Verschiebungen gegenüber der 5. Klassen. In beiden Klassen ist das Arbeiten mit Songtexten sehr beliebt. Insgesamt sagen 72 Prozent der Kinder aus, sich im Unterricht gerne französische Lieder anzuhören. Weitere 26 Prozent hören sich eher gerne französische Lieder an. Nur gerade ein einziges der befragten 8. Klass-Kinder gibt an, eher nicht gerne französische Lieder zu hören. Zudem finden 90 Prozent der Kinder Französischlektionen eher oder sehr cool, in denen es um einen Song und dessen Songtext geht. 84 Prozent wünscht sich gar, dass öfters mit Songs und Songtexten im Unterricht gearbeitet wird. In den befragten 5. Klassen wünschten sich dies nur gerade 41 Prozent. Auch in Bezug auf das Singen zeigt sich eine leicht positive Verschiebung. Während in den 5. Klassen 59 Prozent der Kinder angaben, nicht gerne zu singen, sind es in den 8. Klassen nur noch 40 Prozent, die nicht gerne singen. 20 Prozent singen sehr gerne und 40 Prozent singen eher gerne oder eher ungerne.

In den 8. Klassen ergeben sich im Teilbereich «Theater, Rollenspiele und Filme» weniger breite Streuungen als in den 5. Klassen. Dennoch wurden auch hier mit einer Ausnahme alle Antwortmöglichkeiten mindestens zweimal angekreuzt. Auffallend ist eine zu beobachtende Negativverschiebung der Antworten bei der Aussage «Ich mache lieber Rollenspiele, bei denen wir den Text selber erfinden dürfen.» In den befragten 5. Klassen hatten in drei der vier Klassen je etwa die Hälfte der Kinder ausgesagt, eher oder sehr gerne Rollenspiele zu machen, bei denen der Text selber erfunden werden darf. In den 8. Klassen setzten zwar immer noch um die 55 Prozent der Kinder ihr Kreuz bei «trifft eher zu» und «trifft zu», 64 Prozent davon sind allerdings bei «trifft eher zu», was in den 5. Klassen noch umgekehrt war. Dies ist insofern erstaunlich, als dass die Kinder in den 8. Klassen über deutlich bessere Französischkompetenzen verfügen dürften als in den 5. Klassen und es für sie daher einfacher sein sollte, den Text für Rollenspiele selbst zu erfinden.

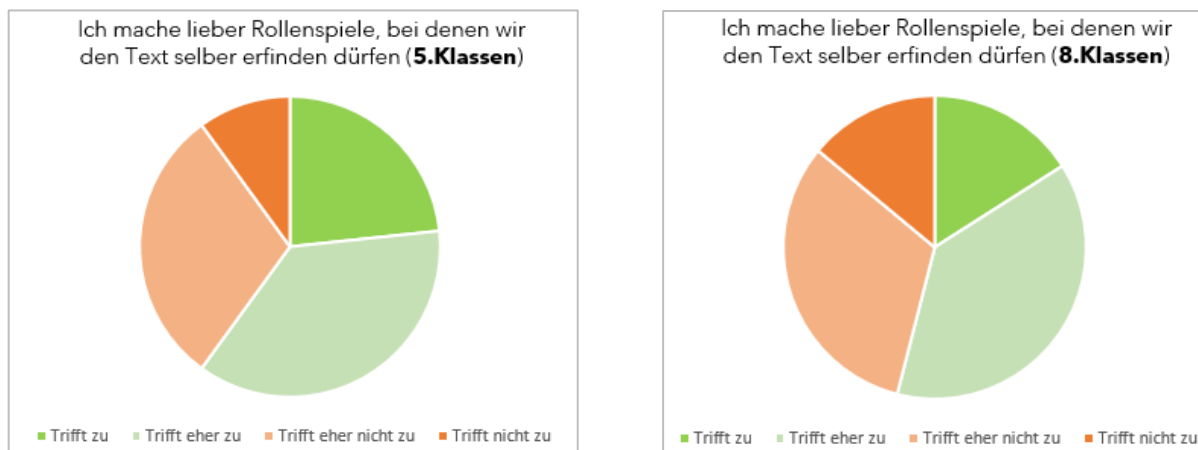


Abbildung 4: Vergleich zwischen 5. und 8. Klassen in Bezug auf das Selbererfinden von Text bei Rollenspielen

Im Gegensatz dazu zeigt sich aber eine klar positive Verschiebung in den 8. Klassen hinsichtlich des Wunschs, häufiger Rollenspiele im Unterricht zu machen. In den 5. Klassen setzten 53 Prozent der Kinder ihr Kreuz im positiven Bereich, in den 8. Klassen sind es 76 Prozent. Eine mögliche Annahme diesbezüglich ist, dass in den 8. Klassen deutlich weniger mit Rollenspielen im Unterricht gearbeitet wird und die Kinder dies aber immer noch mögen würden.

In Bezug auf das Thema «Filme» ist auch in den 8. Klassen eine hohe Zustimmung zu verzeichnen. 82 Prozent der 8. Klass-Kinder geben an, gerne im Französischunterricht Filme zu schauen und darüber zu sprechen, weitere 12 Prozent tun dies eher gerne. Mit 88 Prozent, die Filme eher oder als sehr motivierend erleben, da sie verstehen möchten, was im Film gesagt wird, ist sogar eine noch positivere Tendenz zu erkennen als in den 5. Klassen. Dort hatten 74 Prozent der Kinder angegeben, Filme als motivierend zu erleben. In den 8. Klassen ist zudem bei der Aussage «Ich fände es cool, im Französisch selber einen Kurzfilm zu erstellen und die Sprache anhand einer solchen Aufgabe besser zu lernen.» eine hohe Zustimmung zu erkennen. Mit 78 Prozent, die angaben, dies eher oder gar sehr cool zu finden, kann daraus gefolgert werden, dass eine solche Aufgabe auf der Stufe der 8. Klasse von den Kindern als motivierend empfunden werden würde und man dies oder ähnliche Aufgaben öfters einsetzen sollte.

86 Prozent der 8.Klass-Kinder machen gerne Spiele im Französischunterricht, weitere 4 Prozent machen es eher gerne. Auch wenn bei der Aussage «Ich mache gerne Spiele im Französischunterricht.» eine leichte Negativtendenz von minus 4 Prozent zu verzeichnen ist, kann festgehalten werden, dass Spiele im Französischunterricht auch in den 8. Klassen noch auf hohe Zustimmung stossen. In Bezug auf die beiden Aussagen «Spiele bringen Abwechslung in den Französischunterricht.» und «Ich würde mir wünschen, dass wir öfters Spiele machen im Französischunterricht» kommt es in den 8. Klassen gar zu einer hundertprozentigen Verschiebung der Kreuze in den Bereich «trifft eher zu» und «trifft zu».

Die Auswertung der Aussagen bezüglich des Grammatiklernens in den 8. Klassen ergab ähnlich interessante Ergebnisse wie in den 5. Klassen. Auch hier sagte die Mehrheit der Kinder (82 %) aus, Französisch richtig lernen zu wollen, die wenigsten gaben aber an, gerne neue Grammatikregeln zu lernen. In den 5. Klassen waren bei der Aussage «Ich lerne gerne neue Grammatikregeln» insgesamt 50 Prozent der Kreuze im negativen Bereich gesetzt worden. In den 8. Klassen sind es sogar 62 Prozent. Parallelen zu den 5. Klassen zeigten sich auch im Bereich der Häufigkeit, in der Grammatikübungen gemäss den Schülerinnen und Schülern gelöst werden sollten. Insgesamt 82 Prozent der 5. Klass-Kinder erachteten es als eher oder sehr sinnvoll, zwischendurch Grammatikübungen zu lösen, nur ein Drittel der Kinder wünschte sich allerdings eher oder viel öfters Grammatiksequenzen im Unterricht. In den 8.Klassen sind sogar 92 Prozent der Kinder, davon 45 Prozent mit einem Kreuz bei «trifft zu», der Meinung, dass es sinnvoll ist, zwischendurch Grammatikübungen zu lösen. Nur gerade 18 Prozent aller befragten 8. Klässler und - Klässlerinnen wünschen sich aber eher öfters Sequenzen, in denen Grammatikübungen gelöst werden. 34 Prozent möchte auf keinen Fall häufiger Grammatikübungen lösen im Unterricht.

Die Kinder scheinen sowohl in der 5. als auch in der 8. Klasse zu erkennen, dass für das Fremdsprachenlernen basale Grammatikkenntnisse der zu erlernenden Sprache notwendig sind, sie machen es aber dennoch tendenziell nicht gerne und wünschen sich daher auch nicht, dass es öfters im Unterricht vorkommt.

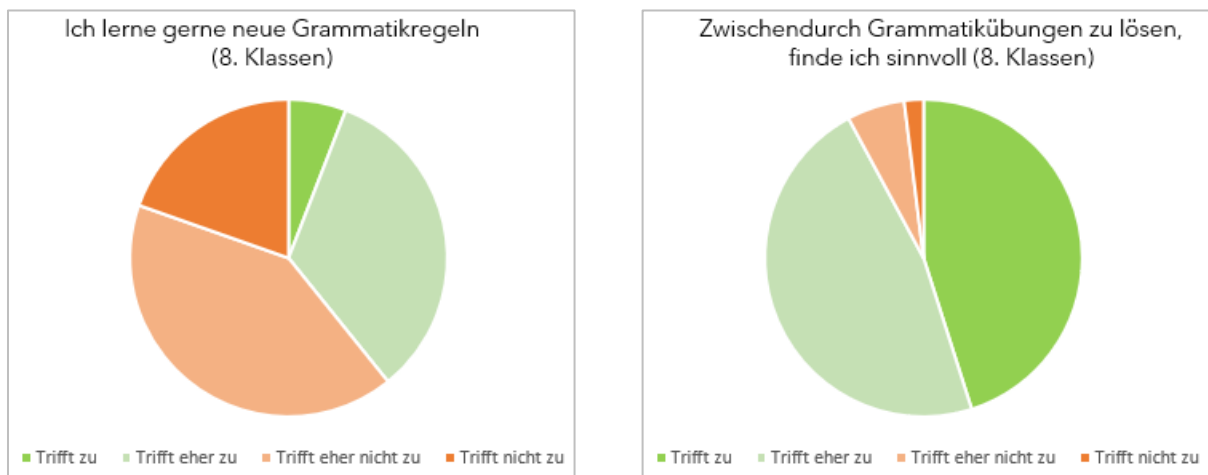


Abbildung 5: Ergebnisse der 8. Klassen zum Erlernen neuer Grammatikregeln

In Bezug auf die Schwierigkeit der französischen Sprache zeigen sich Unterschiede zwischen den zwei Klassenstufen. 21 Prozent der befragten 5. Klässler und 5. Klässlerinnen hatten ausgesagt, die französische Grammatik als gut lernbar einzuschätzen. In den 8. Klassen sind es nur noch gerade 6 Prozent. 40 Prozent der 8. Klässler und 8. Klässlerinnen erachteten die französische Grammatik als eher oder schwierig lernbar, in den 5. Klassen sind es deren 33 Prozent. In der Tendenz wird die französische Grammatik auf Stufe der 8. Klasse also als schwieriger angesehen als noch auf der Primarstufe.

Die Motivation der Kinder gegenüber Schreibübungen im Unterricht nimmt deutlich ab. Während die Hälfte der 5. Klass-Kinder ihr Kreuz bei der Aussage «Schreibübungen machen mir in der Regel Spass.» im positiven Bereich gesetzt haben, sind es in den 8. Klassen nur gerade 26 Prozent. Es kommt also zu Halbierung der im positiven Bereich gesetzten Kreuze. Auch bezüglich der Motivation im Zusammenhang mit Hörübungen kommt es im Vergleich der 5. und 8. Klassen zu einer Abnahme von rund 11 Prozent der im positiven Bereich gesetzten Kreuze.

Bei der Auswertung der Aussagen zu den extrinsisch motivierenden Faktoren, ergaben sich einige interessante Beobachtungen. Wie bereits in den 5. Klassen erhalten auch hier die Faktoren «Ich finde es wichtig für meinen späteren Berufsweg, dass ich Französisch in der Schule lerne.» und «Ich lerne Französisch, weil mir die Sprache gefällt» die tiefsten Werte. Hinsichtlich der späteren Berufsmöglichkeiten ist der Wert sogar noch tiefer als in den 5. Klassen. Nur gerade 20 Prozent der 8. Klass-Kinder geben an, Französisch als wichtig zu erachten für den späteren Berufsweg. In den 5. Klassen sind es immerhin noch 30 Prozent. Trotz Näherrücken des Berufseinstiegs mit zunehmender Schulstufe, scheint dieser Faktor in Bezug auf die extrinsische Motivation der Kinder an Wichtigkeit zu verlieren.

Interessant ist, dass auch in den 8. Klassen Französisch von 90 Prozent der Befragten als eher schöne Sprache bezeichnet wird und aber dennoch nur 14 Prozent der Kinder Französisch lernen, weil ihnen die Sprache gefällt. Es bestätigt sich hier die Annahme, dass eine positive Meinung gegenüber dem Klang einer Sprache nicht ausreicht, ein Kind extrinsisch für das Lernen jener Sprache zu motivieren.

Die Aussage, die von den 8. Klass-Kindern am positivsten bewertet wurde, ist: «Ich lerne Französisch, damit ich mich mit französischsprachigen Menschen austauschen kann.». 32 Prozent der Kinder kreuzten hier «trifft zu» an und weitere 42 Prozent «trifft eher zu». Gleich wie bereits in den 5. Klassen zeigte sich hier auch eine Kongruenz mit der Aussage «Ich freue mich, wenn ich irgendwo Leute höre, die Französisch sprechen und ich sie verstehe.».



Mit einer 86prozentigen Zustimmung ist der Wert in der 8. Klasse sogar noch höher als in der 5. Klasse (77 %).

Ein Unterschied zu den 5. Klassen ist hinsichtlich der extrinsischen Motivation durch Noten erkennbar. Während 45 Prozent der 5. Klasse-Kinder angeben, Französisch zu lernen, weil sie gute Noten haben möchten, sind es in der 8. Klasse nur noch 28 Prozent, die gute Noten als extrinsischen Faktor für die Motivation im Französischlernen ansehen.

Die Auswertung der offenen Fragen ergab in mehrfacher Hinsicht ein ähnliches Bild wie in den 5. Klassen. Die Mehrheit der Kinder gab an, dass sich ihre Motivation für den Französischunterricht mit der Zeit positiv verändert habe. Wie schon in den 5. Klassen werden dafür als Gründe vor allem eine Zunahme der Französischkompetenzen und eine ansprechende Unterrichtsgestaltung genannt. 18 von 45 8. Klasse-Kindern, die die offenen Fragen beantwortet haben, sagen aus, dass sich ihre Motivation seit Beginn des Französischlernens nicht verändert habe. Sieben Kinder konnten mit zunehmender Schulstufe eine negative Veränderung der eigenen Motivation erkennen. Die genannten Hauptgründe dafür sind ein zunehmender Fokus auf die Grammatik, mehr Tests und höhere Wichtigkeit guter Noten sowie eine Abnahme der Mündlichkeit im Unterricht. Bezüglich der Gründe, wieso die Motivation mit der Zeit abnimmt, zeigt sich ein Unterschied zu den in den 5. Klassen genannten Gründen. Es wurden dort vor allem eine langweilige Unterrichtsgestaltung und eine Überlastung durch das Erlernen von zwei Fremdsprachen kritisiert.

Zwei weitere Auffälligkeiten, die auf beiden Stufen – besonders aber in den 8. Klassen zu beobachten sind, beziehen sich auf die Aspekte «korrekte Aussprache» und «Fehlerkultur». 84 Prozent der 5. Klasse-Kinder und 94 Prozent der 8. Klasse-Kinder geben an, eine korrekte Aussprache französischer Wörter als eher oder wichtig zu erachten. In der 8. Klasse gibt es tatsächlich sogar niemanden, der eine korrekte Aussprache als gar nicht wichtig erachtet. Bezüglich der Fehlerkultur wurden die Kinder mit den beiden Aussagen «Ich spreche gerne Französisch.» und «Solange meine Fehler nicht alle sofort kritisiert werden, spreche ich gerne Französisch.» konfrontiert. Es zeigte sich in beiden Klassen, dass deutlich mehr Kinder gerne Französisch sprechen, wenn nicht sofort alle Fehler korrigiert werden. In den 8. Klassen findet von «Ich spreche gerne Französisch» zu «Solange meine Fehler nicht alle sofort kritisiert werden, spreche ich gerne Französisch» in beiden Antwortfeldern «trifft zu» und «trifft eher zu» gar eine Zunahme von 14 Prozent statt. Eine gemässigte Fehlerkultur, in der nur bewusst ausgewählte Aspekte bei Aussagen der Kinder korrigiert werden, scheint grossen Anklang bei den Kindern zu finden und sie eher dazu zu motivieren, sich am Unterricht zu beteiligen.

## 11. Diskussion und Folgerungen für die Praxis

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde untersucht, wodurch die Motivation der Kinder im Französischunterricht beeinflusst wird und inwiefern Erkenntnisse diesbezüglich für die Praxis genutzt werden können. Zudem wurde nach Ursachen gesucht, die den häufig nach dem Stufenübergang eintretenden Abfall der Motivation erklären können. Anhand einer Zusammenführung der Ergebnisse, die sich in der Auswertung der empirischen Studie ergeben haben, und der theoretischen Grundlagen sollen nun abschliessende Erkenntnisse festgehalten und Folgerungen für die Praxis formuliert werden. Es geht dabei nicht darum, noch einmal sämtliche theoretische Aspekte und alle Details der Ergebnisse aufzugreifen. Vielmehr sollen Übereinstimmungen und Diskrepanzen zwischen der Literatur und den Ergebnissen der Studie aufgezeigt und zusammenfassend geschildert, sowie mögliche Schlüsse für die Praxis aufgezeigt werden. Entsprechend zugehörige theoretische Kapitel sind in Klammern angegeben.

### 11.1 Musik

Das Integrieren von Musik im Französischunterricht stösst vor allem nach dem Stufenübergang auf positive Zustimmung. Eine grosse Mehrheit der befragten 8. Klass-Kinder empfindet Lektionen, in denen es um Songs und deren Songtexte geht, als motivierend und wünscht sich, dass häufiger mit einem solchen Unterrichtsetting gearbeitet wird. Es zeigt sich hier eine Übereinstimmung mit der Theorie, in der geschrieben steht, dass den Kindern im Unterricht möglichst viele verschiedene Zugänge geboten und Lerninhalte durch unterschiedliche Methoden vermittelt werden sollten. Dies würde die extrinsische Motivation der Kinder fördern und aufrechterhalten (Berner, Isler u. Weidinger 2016; Grünwald et al. 2017; Manno et al. 2020; Siegler et al. 2016; Stöckli 2004; Woolfolk 2014). Der Einsatz von Musik im Französischunterricht wird explizit als Beispiel für einen alternativen Zugang genannt. Gemäss Auswertung der durchgeführten Untersuchung ist der Einsatz von Musik besonders nach dem Stufenübergang zu empfehlen, da er dort auf mehr Zustimmung stösst als in den 5. Klassen. Da sich aber auch 41 Prozent der 5. Klässler und - Klässlerinnen wünschen, häufiger mit Songs und Songtexten zu arbeiten, sollte bereits auf der Primarstufe gelegentlich mit dieser Unterrichtsmethode gearbeitet werden.

### 11.2 Theater, Rollenspiele und Filme

Sowohl in den 5. als auch in den 8. Klassen ergab die Auswertung, dass Filme die Kinder stark motivieren im Französischunterricht. Sie sind gewillt, zu verstehen, was in den Filmen gesprochen wird und finden Filme grundsätzlich schon ein ansprechendes Unterrichtsarrangement. Auch Filme werden in der Theorie als Variante für einen alternativen Zugang genannt und von verschiedenen Autoren für den Französischunterricht empfohlen (siehe Kapitel 11.1). Filme bringen einerseits Abwechslung in die Unterrichtsgestaltung und andererseits tragen sie dazu bei, dass die Kinder einen Lebensweltbezug herstellen können. Nach Stöckli (2004, 13) und Berner et al. (2018, 28) ist ein sichtbarer Lebensweltbezug für die intrinsische Motivation der Kinder von immenser Bedeutung und Möglichkeiten, die das Herstellen eines Lebensweltbezuges ermöglichen, sollten unbedingt genutzt werden. Konkret für den Französischunterricht bedeutet dies, dass Filme ein geeignetes Medium sind, mit dem stufenunabhängig regelmässig im Unterricht gearbeitet werden sollte.

Auf der Stufe der 8. Klassen ist in der Studie zudem zu erkennen, dass auffällig viele Kinder (78 %) angeben, dass sie es spannend finden würden, in Französisch einen Kurzfilm zu erstellen und die Sprache anhand einer solchen Aufgabe zu lernen. Es finden sich diesbezüglich einige Parallelen zur Theorie. Laut Imgrund (2011, zitiert nach Nieweler 2002, 267) wollen Kinder, die eine neue Sprache lernen, diese vor allem sprechen können. Es sei nicht eine grammatikalische Korrektheit, welche die Kinder interessiere, sondern die praktische

Anwendung kommunikativer Kompetenzen (siehe auch Kapitel 5.1). Die Aufgabe, selbst einen Kurzfilm zu erstellen, erfüllt eben diese Kriterien, da in diesem Setting weniger eine totale Korrektheit als vielmehr das Produkt und die darin angewandten Kompetenzen im Vordergrund stehen.

Bezüglich der Umsetzung von Rollenspielen im Französischunterricht ergab die Auswertung, dass auf beiden Stufen tendenziell lieber Rollenspiele gemacht werden, bei denen der Text selbst erfunden werden darf. Da nach Brühwiler und Le Pape Racine (2017, zitiert nach Deci u. Ryan 1993, 169) intrinsische Motivation vor allem durch das Erleben von Kompetenz und Selbstverwirklichung gestärkt wird, ist dieses Ergebnis nicht erstaunlich. Denn wenn der Text von Rollenspielen durch die Lehrperson vorgegeben ist und die Kinder diesen nur auswendig lernen und nachsprechen müssen, ist das eigene Kompetenzerleben und das Gefühl der Selbstverwirklichung deutlich eingeschränkter. Interessant ist, dass in den 8. Klassen diesbezüglich eine leichte Negativverschiebung beobachtet werden konnte, obwohl auf höherer Schulstufe eigentlich deutlich bessere Französischkompetenzen erwartet werden dürften und das Erfinden von eigenen Rollentexten daher leichter fallen sollte als noch in der 5. Klasse. Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass Noten und geforderte grammatikalische Korrektheit mit fortgeschrittener Schulstufe zunehmen (Grünewald et al. 2017, 56) und die Kinder ihr eigenes Kompetenzerleben in Rollenspielen daher als weniger wirksam erachten, je stärker der Fokus auf Korrektheit liegt. Eine wahrgenommene Unwirksamkeit der eigenen Kompetenzen führt laut Stöckli (2004, 19) zu einer schnellen Abnahme der intrinsischen Motivation.

Eine weitere Auffälligkeit bezüglich des Themas Rollenspiele zeigte sich bei der Aussage «Ich würde mir wünschen, dass wir öfters Rollenspiele machen im Französischunterricht.» Es kam hier zu einer starken Zunahme dieses Wunsches in den 8. Klassen verglichen zu den 5. Klassen. Wie Manno et al. (2020, zitiert nach Stotz 2009; Tressel 2017, 78) ausführen, kommt es nach dem Stufenübergang vielfach zu einer Verlagerung des Unterrichtschwerpunkts weg von der Mündlichkeit hin zur Schriftlichkeit (siehe auch Kapitel 7.4). Dies bringt auch eine Veränderung der Unterrichtsgestaltung mit sich und mündlich orientierte Lernaufgaben werden weniger oft im Unterricht eingesetzt. Dass also der Wunsch nach mehr Rollenspielen und Theater im Französischunterricht der 8. Klassen zunimmt, ist nicht erstaunlich, da die Kinder diese Form zu diesem Zeitpunkt nicht mehr oft im Unterricht antreffen. In den 5. Klassen hingegen dürften die Kinder mündlich orientierte Lernaufgaben noch regelmässig antreffen, wodurch bei ihnen ein weniger starkes Bedürfnis danach besteht.

Erklären lässt sich im Zusammenhang mit der zunehmenden Verlagerung des Unterrichtschwerpunkts hin zur Schriftlichkeit auch die in der Studie festgestellte starke Abnahme der Motivation der Kinder in Bezug auf Schreibübungen. Es kam im Vergleich der 5. zu den 8. Klassen beinahe zu einer Halbierung der im positiven Bereich gesetzten Kreuze bezüglich der Motivation gegenüber Schreibübungen. Dies dürfte daran liegen, dass die Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen im Unterricht zunehmend mit Schreibübungen konfrontiert werden. Gekoppelt mit der steigenden Selektionsrelevanz und der vermehrt geforderten Korrektheit, führt dies zu einem wachsenden Unmut auf Seiten der Kinder.

Es lässt sich abschliessend für die Praxis folgern, dass Theater und Rollenspiele vor allem dann für die Kinder attraktiv sind, wenn der Anteil der Eigeninitiative gross ist und sie Sprechtexte selbst mitbestimmen dürfen. Variantenreiche, mündlich orientierte Aufgabenstellungen wie beispielsweise das Erstellen eines Kurzfilms stossen bei den Kindern im Allgemeinen auf positive Zustimmung und sollten auch nach dem Stufenübergang unbedingt im Französischunterricht Platz finden. Zudem sollte in der Praxis sowohl vor als auch nach dem Stufenübergang darauf geachtet werden, dass ausreichend Unterrichtssituationen geschaffen werden, die unabhängig von einer Benotung oder einer geforderten Korrektheit

sind, denn Kinder, die eine Fremdsprache lernen, möchten diese in der Regel vor allem sprechen können.

### 11.3 Lernspiele

Sowohl Grünewald et al. (2017) als auch Manno et al. (2020) sprechen dem Einsatz von Lernspielen im Französischunterricht hohen Wert zu. Durch deren Einsatz könne ein positiver emotionaler Bezug zum Fach Französisch geschaffen werden, was die Motivation der Kinder stark positiv beeinflusse. Laut ihnen sollten Lernspiele also möglichst häufig und vielfältig im Unterricht eingesetzt werden. Die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Studie sind kongruent mit den theoretischen Ausführungen. Auf beiden Stufen gaben über 80 Prozent der Kinder an, eher oder sehr gerne Spiele im Französischunterricht zu machen. Zudem wünscht sich die Mehrheit der Kinder auf beiden Stufen häufiger Spiele im Französischunterricht, da sie der Meinung sind, dass diese Abwechslung in den Unterricht bringen. Für die Praxis kann daher gefolgert werden, dass Lernspiele unbedingt regelmässig im Unterricht eingesetzt werden sollten, da ein grosser Teil der Kinder dadurch extrinsisch motiviert werden kann.

### 11.4 Grammatiklernen im Französischunterricht

Nach Pekarek Doehler (2001, 44-45) müsse bei den Kindern ein minimaler, der Situation angepasster, Wortschatz und ein Wissen zu grundlegenden grammatikalischen Strukturen der Zielsprache vorhanden sein, damit sie in der Lage sind, erfolgreich zu kommunizieren. Die Ergebnisse der Studie lassen annehmen, dass dies auch den Kindern tatsächlich bewusst ist. Auf beiden Stufen gab die Mehrheit der Kinder an, es sinnvoll zu finden, zwischen durch Grammatikübungen zu lösen. Allerdings wünschen sich die wenigsten Kinder häufiger Unterrichtssequenzen, in denen ein Grammatiklernen stattfindet. Wie bereits ausgeführt (vgl. Kapitel 5.1) sind Grünewald et al. (2017, 293) der Meinung, dass Kinder, die eine Sprache lernen, diese vor allem sprechen können wollen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Kinder zwar die Wichtigkeit eines zwischenzeitlichen Grammatiklernens erkennen, sie es sich aber auch nicht häufiger im Unterricht wünschen. Es lässt sich daraus für die Praxis schliessen, dass punktuell sinnvoll eingesetzte Grammatiksequenzen durchaus auch auf Zustimmung der Kinder stossen können. Vor allem, wenn die Notwendigkeit eines bestimmten Lerninhaltes den Kindern gegenüber transparent gemacht wird und die Sequenz konkrete Lernziele verfolgt, denn dies ist laut Berner et al (2018) und Woolfolk (2014) zentral für erfolgreiches und motivierendes Unterrichten (vgl. auch Kapitel 4.4).

### 11.5 Schwierigkeitsgrad der französischen Sprache

Die französische Sprache wird von den Kindern mit zunehmender Schulstufe als immer schwieriger betrachtet. Über die Hälfte aller befragten 8. Klass-Kinder empfindet Französisch eher als eine schwierige Sprache. Dies ist kongruent mit den theoretischen Ausführungen von Grünewald et al. (2017) und Manno et al. (2020). Sie sagen ebenfalls aus, dass Französisch von Schulkindern häufig als schwierig zu erlernende Sprache empfunden wird. Da Französisch gegenüber dem Englisch mehr Flexionsformen aufweist, es nicht nur ein Geschlecht gibt und mit dem *Subjonctif* ein zusätzlicher Modus angewendet werden muss, ist Französisch womöglich im schulischen Fremdsprachenlernen tatsächlich die schwierigere Sprache als Englisch. Es gilt hier, den Kindern regelmässig aufzuzeigen, worin der Mehrwert des Französischlernens besteht und einen hohen Bezug zur ihrer Lebenswelt aufzubauen, sodass sie trotz der vermeintlich höheren Schwierigkeit erkennen, dass es sich lohnt, Französisch zu lernen.

## 11.6 Noten und berufliche Möglichkeiten

In Bezug auf Schulnoten und berufliche Möglichkeiten als extrinsisch motivierende Faktoren zeigt sich im Vergleich der Ergebnisse der empirischen Untersuchung und den theoretischen Ausführungen ein Widerspruch. Laut Woolfolk (2014, 388) seien das Streben nach guten Schulnoten oder die Aussicht auf bessere berufliche Möglichkeiten durch gewisse Fremdsprachenkenntnisse Faktoren, die Kinder für ein Schulfach extrinsisch motivieren können. Gemäss einer Untersuchung von Brühwiler und Le Pape Racine (2017, 177-178) würden diese zwei Faktoren nach dem Stufenübergang gar an Bedeutung gewinnen und die extrinsische Motivation verglichen mit der intrinsischen Motivation gar steigen. Die Auswertung der Untersuchung ergab allerdings, dass die hier befragten 5. Klass-Kinder Noten und beruflichen Möglichkeiten höheren extrinsischen Wert zuschreiben als die Kinder der 8. Klassen. Zudem zählt der spätere Berufsweg bei beiden Stufen zu den Faktoren mit den geringsten Zustimmungswerten. Wird dem Ergebnis dieser durchgeführten Studie also eine empirische Bedeutung zugeschrieben, müsste dem Aspekt der zunehmenden extrinsischen Motivation durch Noten und berufliche Möglichkeiten im Umfang weiterer empirischer Forschungen nachgegangen werden.

## 11.7 Wunsch nach Integration und französischer Diskursfähigkeit

Eine klare Übereinstimmung zwischen der Literatur und den Ergebnissen der durchgeführten Studie lässt sich in Bezug auf den Wunsch der Kinder nach Integration und kommunikativer Kompetenzen feststellen.

Wie in Kapitel 5.1 und 5.2 ausgeführt, liegt der Wert des Französischlernens für die meisten Kinder im Bereich der Mündlichkeit. Wenn Kinder mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen, hoffen sie, sich zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Sprache mit anderen Menschen unterhalten zu können und diese in Alltagsgesprächen zu verstehen (Grünewald et al. 2017; Imgrund 2011). Die Diskursfähigkeit der Kinder trägt dazu bei, dass sie kommunikative Ereignisse mitgestalten und an Sozialisationsprozessen der Gesellschaft teilhaben können (Pekarek Doehler 2001, 43) und gemäss Stöckli (2004, 114-115) ist dies genau der Wunsch, den die Kinder hegen. Sie verspüren ein Bedürfnis nach Verbundenheit mit der Kultur und der Gesellschaft der zu erlernenden Fremdsprache und wünschen sich soziale Integration.

Mit einer klaren Mehrheit der Kinder sowohl auf der Stufe der 5. als auch auf der Stufe der 8. Klassen, Französisch zu lernen, um sich mit französischsprachigen Menschen austauschen zu können, und sich zu freuen, wenn sie französischsprachige Menschen versteht, bestätigen sich die theoretischen Erläuterungen auch in der empirischen Untersuchung.

Umso wichtiger scheint es, für die Praxis einen geeigneten Schluss zu ziehen. Die Kinder wünschen sich vor allem eine Förderung der mündlichen Kompetenzen. Sie brauchen authentische Begegnungen, die ihnen Antrieb geben, eine Sprache weiter zu lernen. Besonders in Klassen nach dem Stufenübergang sollte der Aspekt der Mündlichkeit weiterhin einen vielbehandelten Teil des Unterrichts darstellen und auf keinen Fall vernachlässigt werden.

## 11.8 Motivationale Veränderungen im Französischunterricht

Der scheinbar grösste Widerspruch zwischen der Theorie und der durchgeführten Studie ergab sich in Bezug auf die motivationalen Veränderungen bei den Kindern im Französischunterricht. Laut der Literatur (vgl. hierzu Kapitel 6.4 und 7) kommt es nach dem Stufenübergang zu einer starken Abnahme der intrinsischen Motivation bei den Kindern. Daher durfte auch in den offenen Fragen der Studie, in denen erfragt wurde, ob sich die Motivation bei der ausfüllenden Person mit der Zeit verändert hat und falls ja, weshalb, erwartet werden, dass eine Mehrheit der Kinder angibt, mit zunehmender Schulstufe eine Abnahme der

Motivation im Französischunterricht festgestellt zu haben. Es ergaben sich aber in der Studie diesbezüglich auf beiden Stufen gegenteilige Ergebnisse. Auch wenn die Aussagen der 8. Klass-Kinder in Bezug auf dieses Thema höher gewichtet werden dürfen, da sie den Französischunterricht schon länger besuchen und sie den Stufenübergang bereits hinter sich haben, zeigte sich auf beiden Stufen, dass die Mehrheit der Kinder entweder keine Veränderung der Motivation festgestellt hat und wenn, dann eher eine Positive. Die dafür von den Kindern angegebenen Gründe weisen aber doch einige Gemeinsamkeiten zur Literatur auf.

So war der meistgenannte Grund für eine positive Veränderung, dass das eigene Kompetenzerleben gestiegen ist und dies zu einer Zunahme der Motivation für das Französischlernen geführt hat. Laut Peyer et al. (2016) und Manno et al. (2020) liegt einer der Hauptgründe für die Abnahme der Motivation bei den Kindern darin, dass die erwarteten Lernziele von der Mehrheit nicht erreicht würden und sie in alltäglichen Gesprächssituationen nicht in der Lage wären, ihre fremdsprachlichen Kompetenzen spontan anzuwenden. Was auf den ersten Blick wie ein Widerspruch scheint, beinhaltet doch einige Gemeinsamkeiten. So scheinen sich Theorie und Praxis zumindest insofern einig, als dass das eigene Kompetenzerleben einen starken Einfluss auf die intrinsische Motivation hat. Nur scheinen dies die Kinder als weniger negativ wahrzunehmen als dies Studien in den letzten Jahren getan haben (vgl. Kapitel 7.1).

Neben der Verbesserung der eigenen Kompetenzen wurde von den Kindern in der Studie vielfach angegeben, dass die Unterrichtsgestaltung ihre Motivation positiv beeinflusst habe. Auch hier zeigt sich eine Übereinstimmung mit der Theorie, gemäss welcher die Gestaltung des Französischunterrichts ein entscheidender Faktor für eine hohe Lernmotivation ist (Grünewald et al. 2017; Imgrund 2011, zitiert nach Sambanis 2007, 269-270). Dies sollte Lehrpersonen Mut machen, denn es zeigt ihnen, dass sie dem drohenden Motivationsabfall nach dem Stufenübergang nicht machtlos ausgeliefert sind, sondern sie durch eine abwechslungsreiche und interessante Unterrichtsgestaltung durchaus Einfluss nehmen können auf die Motivation der Kinder.

Kongruent mit der Literatur sind zudem die von den 8. Klass-Kindern genannten Gründe bei einer von ihnen beobachteten Abnahme der Motivation. Dies waren vor allem der verstärkte Fokus auf die Grammatik, die höhere Wichtigkeit der Noten und eine Abnahme der Mündlichkeit im Unterricht. Laut mehrerer Studien (Manno et al. 2020, zitiert nach Stotz 2009; Tressel 2017, 78) kommt es im Sprachunterricht nach dem Stufenübergang zu einer Verlagerung des Unterrichtsschwerpunkts weg von der Mündlichkeit hin zur Schriftlichkeit und die Selektionsrelevanz nimmt - vor allem in Gymnasien - stark zu. Insofern zeigen sich diesbezüglich tatsächlich Parallelen zwischen den Ergebnissen der Studie und der Theorie.

Aufgrund der beobachteten Diskrepanz zwischen der durchgeführten schriftlichen Befragung und den ausgeführten theoretischen Erläuterungen sind Folgerungen für die Praxis schwierig. Es kann sicherlich gesagt werden, dass eine Fokussierung auf Noten und Korrektheit die Motivation der Kinder im Allgemeinen eher mindert. Zudem ist auch eine zu hohe Gewichtung des Grammatiklernens bei den Kindern nicht unbedingt erwünscht. Die grössten positiven Effekte können erzielt werden, wenn die Kinder ihren eigenen Kompetenzzuwachs im Französisch erkennen und sie genügend Gelegenheiten im Unterricht erhalten, diese anzuwenden. Dadurch erleben sie den Französischunterricht als wirksam, was sich nach Brühwiler und Le Pape Racine (2017, zitiert nach Deci u. Ryan 1993, 169) letztendlich sehr positiv auf ihre Motivation für das Französischlernen auswirkt.

## 11.9 Grenzen dieser Arbeit

Bei der Analyse der empirischen Studie und ihrer Auswertung muss beachtet werden, dass im Rahmen dieser Studie nur eine kleine Anzahl Klassen befragt wurde. Die insgesamt sechs Klassen können nur einen kleinen Teil der aktuellen Schweizer Schülerinnen und Schüler abbilden. Zudem wurden nur Klassen aus dem Kanton Zürich befragt. Schulkinder aus anderen Kantonen wurden in dieser Studie nicht berücksichtigt. Wie in den theoretischen Ausführungen geschrieben steht, wird die kindliche Motivation in Bezug auf das Französischlernen durch viele verschiedene Faktoren beeinflusst. Diese konnten in der Studie nicht ganzheitlich erfasst werden. Es wurden aber so viele Faktoren als möglich in die Befragung integriert. Nicht konkret erfragt wurde beispielsweise der Einfluss der Familie und auch die Motivation und das Engagement seitens der Lehrperson wurde im Fragebogen nicht direkt thematisiert. Dennoch konnten anhand einzelner Angaben in den offenen Fragen teilweise Aussagen zu diesen Aspekten gemacht werden.

## 12. Schlussfolgerungen

Leider scheint der Französischunterricht tatsächlich einen negativen Stellenwert bei vielen Schweizer Schulkindern zu haben. Dies zeigen die Ausführungen in der Literatur. Die Motivation der Kinder wird durch unterschiedlichste intrinsische und extrinsische Faktoren beeinflusst. Ein einfaches Rezept zu finden, wie der meist mit zunehmender Schulstufe schwindenden Motivation entgegengewirkt werden kann, ist nicht von heute auf morgen möglich. Dennoch hat man gerade als Lehrperson viele Möglichkeiten, die Kinder positiv für das Französischlernen zu beeinflussen. Durch einen variantenreichen und für die Kinder lebensweltnahen Unterricht können ansprechende Lernbedingungen geschaffen und ein Bezug zwischen dem Fach und der Lebenswelt der Kinder hergestellt werden. Zudem kann man durch einen eher mündlich geprägten Unterricht dafür sorgen, dass die Kinder an den Kompetenzen arbeiten können, die für sie persönlich am entscheidendsten sind und von deren Erfolg auch ihre Motivation für das Französischlernen letztendlich oftmals abhängt.

Wichtig ist, dass die Kinder im Unterricht ausreichend Gelegenheiten bekommen, ihre vorhandenen Kompetenzen anzuwenden und aufzuzeigen, ohne dafür immer gleich bewertet oder bei Fehlern korrigiert zu werden. Die Kinder müssen ihre eigenen Fortschritte erkennen können, denn nur so erachten sie den Französischunterricht als wirksam.

Zuletzt sollte nicht vergessen werden, dass es trotz dem in der Literatur präsentierten eher negativen Stellenwert des Französischunterrichts viele Kinder in den Schulen gibt, bei denen die Motivation für das Französischlernen auch nach dem Stufenübergang noch hoch ist und man sich von Zahlen und Studien als Lehrperson nicht zu sehr entmutigen lassen sollte. Dies haben die Ergebnisse der durchgeführten Studie gezeigt.



## 13. Literaturverzeichnis

- Ankowitz, Christian. 2017. *Warum Einstein niemals Socken trug*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Berner, Hans, Rudolf Isler, und Witrud Weidinger. 2018. *Einfach gut unterrichten*. hep Verlag.
- Berner, Hans, Urban Fraefel, und Barbara Zumsteg. 2018. *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen*. Bern: hep Verlag.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe*. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. zh.lehrplan.ch.
- Bossart, Marie-Nicole. 2011. *Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen*. Dissertation, Neuchâtel: Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- Brühwiler, Christian, und Christine Le Pape Racine. 2017. «Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe.» *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22, 167-181.
- Bucher, Monika, und Benedict Zemp. 2019. «Studentafeln zum Lehrplan 21.» Zugriff am 26. November 2021. <https://www.lehrplan21.ch/studentafeln>.
- Fabel-Lamla, Melanie, und Janina Fetzer. 2014. «Vertrauen in Schule(n)- ein Überblick.» In *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, von Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nico Welter, 259-268, Kapitel 3.1, 3.2, 4. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Grünewald, Andreas, Veit Husemann, Ulrike C. Lange, Andreas Nieweler, und Marcus Reinfried. 2017. *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Herausgeber: Andreas Nieweler. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Imgrund, Bettina. 2011. «Sprechen lehren und lernen im elementaren Französischunterricht.» *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33, 2: 267-284.
- Lüdi, Georges, Simona Pekarek Doehler, und Victor Saudan. 2001. *Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.
- Manno, Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine, und Christian Brühwiler. 2020. *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe 1*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Nunner-Winkler, Gertrud, und Markus Paulus. 2018. «Prosoziale und moralische Entwicklung.» In *Entwicklungspsychologie*, von Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger, 537-557. Weinheim: Beltz.
- Pastötter, Bernhard, Klaus Oberauer, und Karl-Heinz T. Bäuml. 2018. «Gedächtnis und Wissen.» In *Lehrbuch Allgemeine Psychologie*, von Andrea Kiesel und Hans Spada, 123-186. Bern: Hogrefe Verlag.

- Peyer, Elisabeth, Mirjam Andexlinger, Karolina Kofler, und Peter Lenz. 2016. *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ*. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests, Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Reisenauer, Cathrin. 2020. «Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld- 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs.» In *Partizipation und Schule*, von Sabine Gerhartz-Reiter und Cathrin Reisenauer, 3-22. Wiesbaden: Springer.
- Regierungsrat Kanton Luzern. 27.06.2017. *Volksinitiative: Eine Fremdsprache auf der Primarstufe*. Bericht des Regierungsrates an die Stimmungsberechtigten, Luzern: Volksbotschaft.
- Rogers, Carl R. 1981. «Erfahrungen in Kommunikation./ Die Grundlagen eines personenzentrierten Ansatzes.» In *Der neue Mensch*, von Carl R. Rogers, 17-36, 65-84. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roos, Markus, und Bruno Leutwyler. 2017. *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Schmalt, Heinz-Dieter, und Kurt Sokolowski. 2006. «Motivation.» *Universität Siegen*. Zugriff am 14. Oktober 2021. <https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/sokolowski/publikationen>.
- Schmid, Christoph. 2018. «Beurteilung des Gelernten und Beurteilen für das Lernen.» In *Didaktisch handeln und denken*, von Hans Berner, Urban Fraefel und Barbara Zumsteg, 256-266. Bern: hep Verlag.
- Siegler, Robert, Nancy Eisenberg, Judy De Loache, und Jenny Saffran. 2016. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. 4. Berlin: Springer-Verlag.
- Sodian, Beate. 2018. «Denken.» In *Entwicklungspsychologie*, von Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger, 396-418. Weinheim Basek: Beltz.
- Spitzer, Manfred. 2006. *Lernen- Gehirnforschung des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stöckli, Georg. 2004. *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer Verlage.
- Woolfolk, Anita. 2014. «Pädagogische Psychologie.» 386-431. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

## 14. Urheberschaftsbestätigung

Mit der Abgabe dieser Arbeit bestätige ich, dass die von mir vorgelegte Arbeit eigenständig und mit keinem anderen als von mir angegebenen Hilfsmittel verfasst wurde. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate beziehungsweise Paraphrasen gekennzeichnet.

Name, Vorname: Gutknecht, Nina

Ort, Datum, Unterschrift: Grüningen, 01.12.2021, 

## 15. Anhang

# Fragebogen zur Evaluation der Motivation im Französischunterricht

Liebe Schülerin, Lieber Schüler

Vielen Dank, dass du dir Zeit nimmst, den Fragebogen zu meiner Bachelorarbeit für die PHZH auszufüllen. Ich möchte gerne erfahren, wie du zum Französischunterricht stehst. Deswegen führe ich diese Umfrage durch. Lese die Aussagen bitte immer möglichst genau. Damit ich gut mit dem Fragebogen arbeiten kann, ist es wichtig, dass du ehrlich bist und dich immer nur für eine Antwort entscheidest. Die Befragung findet komplett anonym statt.

Ich freue mich auf deine Antworten! 😊

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
<b>Musik</b>				
Ich mag es, wenn wir uns im Französischunterricht französische Lieder anhören.				
Ich singe gerne im Französischunterricht.				
Französischlektionen in denen es um einen Song und dessen Songtext geht, finde ich cool.				
Ich würde mir wünschen, dass wir öfters mit Songs und Songtexten arbeiten im Französischunterricht.				
<b>Theater und Rollenspiele/Filme</b>				
Ich mache gerne Rollenspiele und kleine Theater im Französischunterricht.				
Ich mache lieber Rollenspiele bei denen der Text (auf Französisch) vorgegeben ist.				
Ich mache lieber Rollenspiele bei denen wir den Text (auf Französisch) selber erfinden dürfen.				
Ich würde mir wünschen, dass wir öfters Rollenspiele machen im Französischunterricht.				
Ich mag es, im Französischunterricht Filme zu schauen und im Anschluss darüber zu sprechen.				
Filme motivieren mich, im Französisch besser zu werden, da ich verstehen möchte, was im Film gesagt wird.				
Ich fände es cool, im Französisch selber einen Kurzfilm zu erstellen und die Sprache anhand einer solchen Aufgabe besser zu lernen.				
<b>Spiele</b>				
Ich mache gerne Spiele im Französischunterricht.				

Ich lerne lieber neue Wörter, wenn ich sie durch ein Spiel (z.B Bingo, Pantomime, Activity) lerne.				
Spiele bringen Abwechslung in den Französischunterricht.				
Ich würde mir wünschen, dass wir öfters Spiele machen im Französischunterricht.				
<b>Grammatik</b>				
Ich lerne gerne neue Grammatikregeln.				
Wenn ich schon Französisch lerne, möchte ich es auch richtig lernen.				
Ich finde die französische Grammatik gut lernbar.				
Grammatikübungen zu lösen, macht mir Spass.				
Zwischendurch Grammatikübungen zu lösen, finde ich sinnvoll.				
Selber eine Grammatikregel anhand von Beispielen herauszufinden, finde ich spannend.				
Ich würde mir wünschen, dass wir mehr Grammatikübungen lösen.				
<b>Französisch allgemein</b>				
Ich finde Französisch eine schöne Sprache.				
Ich finde es toll, dass ich Französisch lerne.				
Ich finde es wichtig für meinen weiteren Berufsweg, dass ich Französisch in der Schule lerne.				
Ich lerne Französisch, weil ich gute Noten haben möchte.				
Ich lerne Französisch, damit ich mich mit frankophonen Menschen austauschen kann.				
Ich lerne Französisch, weil mir die Sprache gefällt.				
Ich erweitere gerne meinen Französisch-Wortschatz.				
Ich finde es wichtig, die korrekte Aussprache französischer Wörter zu lernen.				
Ich spreche gerne Französisch.				
Solange meine Fehler nicht alle sofort kritisiert werden, spreche ich gerne Französisch.				

Ich mache gerne Hörübungen. (z.B einem Dialog zuhören und Fragen beantworten, bekannte Wörter raushören und aufschreiben)				
Ich freue mich, wenn ich irgendwo Leute höre, die Französisch sprechen und ich sie verstehe.				
Ich schreibe gerne Zusammenfassungen oder kurze Texte auf Französisch.				
Schreibübungen machen mir in der Regel Spass.				
letzte Fragen nur für SuS ab der 7. Klasse				
<b>Literatur</b>				
Ich beschäftige mich gerne mit Büchern und Texten im Französischunterricht.				
Es kommt sehr auf das Buch an. Wenn es etwas Modernes und/oder ein spannendes Thema ist, kann ich mich gut für Französischbücher motivieren.				
Solange es nicht zu viel auf einmal ist, lese ich gerne zwischendurch auf Französisch.				

Hat sich die Motivation für den Französischunterricht bei dir mit der Zeit verändert?

---



---



---



---

Falls ja, hast du eine Idee woran es liegt?

---



---



---