

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 16, Nummer 2 (Oktober 2011)

Texte verfassen im Französischunterricht am Gymnasium in der Sekundarstufe I: Eine Auswertung von Daten aus standardisierten Fragebögen

Raphaela Porsch

Westfälische Wilhelms-Universität
Institut für Psychologie
Fliednerstr. 21
D-48149 Münster
Tel.: (0251) 83-39196
Email: raphaela.porsch@uni-muenster.de

Abstract. Welche Aspekte spielen bei der Vermittlung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz im Französischunterricht an Gymnasien eine Rolle? Neben einer Vorstellung der bildungspolitischen und didaktischen Situation zum Thema werden Ergebnisse einer Befragung an deutschen Gymnasien mit Hilfe von standardisierten Fragebögen vorgestellt, an der mehr als 1200 Französischlerner in der Sekundarstufe I und 122 Französischlehrkräfte teilnahmen. Deskriptive Daten werden durch Analysen der Zusammenhänge zwischen Schreibleistung, Motivation und Unterrichtsmerkmalen ergänzt. Aufgrund der genesteten Struktur der Daten wurden dazu Mehrebenenanalysen verwendet, was im Beitrag näher erläutert wird. Abschließend werden die Vor- und Nachteile der Methode für die Fremdsprachenforschung diskutiert.

Which aspects play a role for teaching and learning foreign writing competence in French lessons at the “Gymnasium” [academic high school]? Issues of educational policy and didactics with regard to this topic are presented along with a research study at German “Gymnasien”. More than 1,000 secondary school students and 122 French teachers were asked to complete standardized questionnaires. Descriptive data is given along with correlation analyses involving writing competence, motivation and learning conditions. Due to the nested structure of the data a multi-level analysis was applied. Finally, the pros and cons of the method employed are discussed as they relate to foreign language research.

Schlagwörter: Schreibkompetenz, Französischunterricht, Gymnasium, Fragebögen, Mehrebenenanalyse

1. Einleitung

Kommunikation in einer Sprache schließt die erfolgreiche Verwendung mündlicher und schriftlicher Redemittel ein. Die länderübergreifenden Bildungsstandards für die erste Fremdsprache benennen, über welche sprachlichen Kompetenzen Fremdsprachenlerner mit dem Erreichen des Hauptschulabschlusses (KMK 2004) oder des Mittleren Schulabschlusses (KMK 2003) verfügen sollten. Für alle fünf kommunikativen Fertigkeiten – das Leseverstehen, das Hör- und Hör-/Sehverstehen, das Sprechen, das Schreiben und die Sprachmittlung – werden gleichermaßen Anforderungen an die Fremdsprachenlerner gestellt. Jedoch spielte das Schreiben im Fremdsprachen- und insbesondere im Französischunterricht an Gymnasien lange Zeit eine besondere Rolle. Lernerfolge wurden zu einem hohen Anteil anhand von schriftlichen Arbeiten gemessen und bewertet. Die von Fachdidaktikern gestellte Forderung nach

"Verständlichkeit vor Richtigkeit" wird in der Praxis nicht immer befolgt. Stattdessen verfolgen viele Lehrkräfte bereits zu Beginn der Sekundarstufe I das Ziel der sprachlichen Korrektheit in den Texten ihrer Schüler. Im Deutschunterricht findet die Schreibkompetenzausbildung zunehmend prozessorientiert statt, das bedeutet u.a. die Überarbeitung von Textentwürfen im Lernprozess und die Anerkennung, dass Schüler individuell verschiedenen lernen, was in vielfältiger Form methodisch im Unterricht seinen Ausdruck findet. Für den fremdsprachlichen Französischunterricht konnte diese Umorientierung flächendeckend nicht festgestellt werden.

Die genannten Merkmale des Französischunterrichts, auch im Hinblick auf die Ausbildung der Schreibkompetenz auf Französisch, müssen jedoch als Bilanzen aus "Erfahrungsberichten" gewertet werden. In den Publikationsorganen der Fachdidaktik finden sich zahlreiche Unterrichtsvorschläge und didaktische Aufsätze zum Schreiben. Generell ist jedoch festzustellen, dass sich im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien dem Französischunterricht widmen, welche mit Hilfe von qualitativen oder quantitativen Methoden Informationen über den Unterricht gewinnen (z.B. Neveling 2007; Tesch 2010). Diese Situation gilt gleichermaßen für die Erforschung von Aspekten der Schreibkompetenz (z.B. Schneeloch 2008). Untersuchungen zum Französischunterricht sind – möglicherweise begründet durch den Vorrang des Englischen als erste Fremdsprache – auch für die empirische Bildungsforschung bisher eher von geringem Interesse (z.B. Neumann, Schnyder, Trautwein, Niggli, Lüdtke & Cathomas 2007; Niggli, Cathomas, Trautwein & Schnyder 2007). Bildungsforscher, i.d.R. Erziehungswissenschaftler oder Psychologen, verfügen häufig über die methodischen (statistischen) Kenntnisse, beantworten jedoch u.U. andere Fragen und verfolgen andere Ziele auf Grundlage einer abweichenden theoretischen Herleitung, so dass die Rezeption¹ durch und die Bedeutung für Fachdidaktiker und Lehrkräfte des Französischen als gering eingeschätzt werden muss und gewonnene Erkenntnisse nicht immer den Weg in die Praxis finden.

Im Folgenden soll eine Erhebung aus dem Jahr 2008 vorgestellt werden, in der Lehrkräfte und Französischlerner der Sekundarstufe I aus sechs Bundesländern zur Vermittlung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz im Französischunterricht befragt wurden. Neben deskriptiven Daten werden in der Auswertung auch Ergebnisse eines standardisierten Schreibtests herangezogen, so dass diese auf die Unterrichtsvariablen bezogen werden können. Da es sich um sogenannte "genestete" Daten handelt (eine hierarchische Anordnung, d.h. für diese Studie: Schüler einer Klasse sind einer Lehrkraft zugeordnet), werden Mehrebenenanalysen verwendet. Dieses Verfahren soll im Rahmen der Auswertung genauer beschrieben werden. Die Methoden der Erhebung und Datenanalyse werden anschließend kritisch betrachtet und der allgemeine Nutzen für die fremdsprachendidaktische Forschung bewertet (Abschnitt 6). Vor der Vorstellung der empirischen Studie (Abschnitt 5) soll eine Einführung in die aktuelle Situation des Französischunterrichts an deutschen Gymnasien stattfinden (Abschnitt 2) und das Konstrukt der fremdsprachlichen Schreibkompetenz auf Grundlage der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache und Prinzipien der Vermittlung kurz beschrieben werden (Abschnitt 3). Den Abschluss der theoretischen Einführung bildet eine kurze Zusammenfassung von Forschungsergebnissen aus der Bildungsforschung zum Zusammenhang von Unterrichtsmethoden, Leistung und motivationalen Einstellungen von Fremdsprachenschülern (Abschnitt 4).

2. Französischunterricht am Gymnasium

Französisch stellt heute die am häufigsten gewählte zweite Fremdsprache in Deutschland dar (vgl. Caspari 2010). In sechs Bundesländern – Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz und im Saarland – kann Französisch auch als erste Fremdsprache gelernt werden. Insgesamt lernten im Schuljahr 2008/9 an allgemeinbildenden Schulen 1.700.116 Schüler Französisch (Statistisches Bundesamt 2010), was einem Anteil von mehr als 16% entspricht (Englisch: 70,3%, Latein: 8%, Spanisch: 3,1%). In der Sekundarstufe I wird Französisch vor allem von Schülern am Gymnasium gewählt (ca. 70%). Für die Schüler der Bundesländer, in denen Französisch auch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, kann von einer vergleichsweise hohen Lernmotivation ausgegangen werden, wenn die Wahl auf Französisch als erste Fremdsprache fällt. Des Weiteren stellen Köller und seine Kollegen (2010: 110) im Rahmen des Ländervergleichs im Fach Französisch fest:

Für Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und das Saarland gilt, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Französisch als erster Fremdsprache hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft unauffällig ist. Ein gänzlich anderes Bild zeigt sich für die Länder Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen, in denen (mit

Raphaela Porsch (2011), Texte verfassen im Französischunterricht am Gymnasium in der Sekundarstufe I: Eine Auswertung von Daten aus standardisierten Fragebögen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 35-49. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Porsch.pdf>.

Ausnahme der Realschülerinnen und -schüler) die Gruppe der Jugendlichen mit Französisch als erster Fremdsprache eher aus sozial privilegierten Familien stammt.

Für den Französischunterricht bzw. generell für den modernen Fremdsprachenunterricht können die von Caspari (2010: 17) aufgeführten Prinzipien benannt werden. Diese sind

die Orientierung an den Kompetenzen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler, die binnendifferenzierte bzw. individualisierte Unterrichtsformen nahe legt, die Wertschätzung nicht nur des Lernergebnisses, sondern ebenfalls des Lernprozesses, was u.a. bedeutet, die Ziele und Vorgehensweisen des Unterrichts bewusst zu machen und über Lernprozesse nachzudenken, die Schaffung von vielfältigen Gelegenheiten zu möglichst authentischem sprachlichen Handeln die Verbindung kognitiver, affektiver und körperlich-motorischer Zugänge zum Lernen, die Öffnung des Fachunterrichts in Bezug auf Unterrichtsmethoden, Lerninhalte und außerschulische Lebenswelt, die Förderung von Lernerautonomie, d.h., die Befähigung der Schüler, ihr Lernen zunehmend eigenverantwortlich zu gestalten.

Des Weiteren spielt heute das Prinzip der Aufgabenorientierung (vgl. Ellis 2003; Nunan 2004; Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2005) eine bedeutsame Rolle bei der Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht: Lernaufgaben ermöglichen den Schülern die Aneignung vielfältiger Kompetenzen. In diesem Zusammenhang sei auf die in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003, 2004) aufgeführten Kann-Beschreibungen verwiesen, die in den meisten Bundesländern Eingang in die Lehrpläne gefunden haben. In Folge der Einführung der Standards wünscht sich die KMK einen "an Kompetenzen ausgerichteter Unterricht, der dafür Sorge trägt, dass der Aufbau von Wissen in systematischer Weise mit der Möglichkeit verknüpft wird, Wissen selbsttätig anzuwenden" (KMK 2010: 9).

Ferner ist als Neuerung für den gymnasialen Französischunterricht der Sekundarstufe I der letzten Jahre zu nennen, dass das Angebot an bilinguaem Sachfachunterricht deutlich zugenommen hat. Dabei werden Sachinhalte nicht einfach übersetzt, sondern "der Unterricht nimmt auch in besonderer Weise didaktische Ansätze zu dem jeweiligen Thema aus dem Zielsprachenland auf und bietet auf diese Weise neben der zielgerichteten Verwendung der Fremdsprache auch eine motivierende Basis für ein interkulturelles Lernen" (Leupold 2010: 76). Mehr als fünfzig Gymnasien, vor allem im Grenzbereich zu Frankreich, bieten zudem die Möglichkeit, ein deutsch-französisches Doppelabitur zu machen, das sogenannte Abibac.²

Schließlich sind bildungspolitische Veränderungen relevant, welche als Instrumente und Maßnahmen durch die Kultusministerkonferenz im Rahmen ihrer Gesamtstrategie "Bildungsmonitoring" (KMK 2006) auch für den Französischunterricht am Gymnasium eine Rolle spielen. Lediglich der Beschluss, dass Deutschland regelmäßig an internationalen Schulleistungsuntersuchungen teilnimmt, war bisher ohne Bedeutung, da Französisch als erste Fremdsprache in keiner internationalen Studie getestet wurde. Relevant ist die alle sechs Jahre stattfindende Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache in der Sekundarstufe I, welche für Französisch zuletzt 2008 stattfand (vgl. Köller, Knigge & Tesch 2010). Jährlich werden Lernern der Klassenstufe 8 Aufgaben zu ihren Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache (Englisch o. Französisch) im Rahmen von ländergemeinsamen Vergleichsarbeiten (VERA, Kompetenztests, Lernstandserhebung, u.a. genannt) vorgelegt. 2010 standen den Ländern auch Aufgaben zur Überprüfung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz, ebenfalls auf Grundlage der Bildungsstandards, zur Verfügung.³

3. Die fremdsprachliche Schreibkompetenz und ihre Vermittlung im Französischunterricht

Das Schreiben ist, zumindest entsprechend den bildungspolitischen Vorgaben, als eine der funktionalen kommunikativen Kompetenzen im Unterricht gleichermaßen zu berücksichtigen. Trotzdem muss festgehalten werden, dass im Alltag einige Formen der schriftlichen Kommunikation an Bedeutung verloren haben. Statt Briefen werden zunehmend E-Mails oder SMS verfasst. Trotzdem gibt es viele Gründe, warum Schreiben in der Fremdsprache erlernt werden sollte. Dazu zählt die erfolgreiche Teilhabe am (öffentlichen) Leben in der Zielsprache, das umfasst die Nutzung der Schriftsprache im Beruf, im Studium und im Privaten. Im Hinblick auf den Erwerb einer Fremdsprache

Raphaela Porsch (2011), Texte verfassen im Französischunterricht am Gymnasium in der Sekundarstufe I: Eine Auswertung von Daten aus standardisierten Fragebögen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 35-49. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Porsch.pdf>.

kann Schreiben eine Unterstützung für viele Lerner darstellen. Daneben gilt vor allem für kreative Formen des Schreibens, dass es persönlichkeitsbildend wirken und das Ästhetische einer Sprache bewusst werden kann. Im Kontext von schulischem Fremdsprachenunterricht ist Schreiben anerkannt als "Kulturtechnik und zugleich eine Instanz (...), die für die Öffentlichkeit, die Eltern und die Schüler Lernen und Lernfortschritt sichtbar macht" (Leupold 2010: 225).

Für die Vermittlung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz mit dem Ziel, am Ende der Klassenstufe 9 bzw. 10 auf dem Niveau A2 bzw. B1/B1+ (Stufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens; GER; Europarat 2001), schreiben zu können, kann unter Anlehnung an die länderübergreifenden Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) folgende Definition der fremdsprachlichen Schreibkompetenz zugrunde gelegt werden (Ableitung der Definition vgl. Porsch & Tesch 2010):

Fremdsprachliche Schreibkompetenz umfasst die Fertigkeit, selbstständig zusammenhängende Texte unterschiedlicher Textsorten zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet in kommunikativen Zusammenhängen in der Zielsprache zu verfassen. Die Schreiber kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln französischsprachiger Länder. Sie berücksichtigen in ihren Texten kritisch Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen Landes und der französischsprachigen Länder. Orthographie, Wortschatz und Grammatik haben für das Schreiben eine dienende Funktion: Ziel ist die Verständlichkeit für den Leser. Fremdsprachenschreiber können verschiedene Lern- und Schreibstrategien anwenden und diese in den einzelnen Schreibphasen (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) einsetzen. Sie verfügen über die Fähigkeit, Fehler zu erkennen und diese für den eigenen Lernfortschritt zu nutzen. Schüler sind in der Lage, Texte in verschiedenen Sozialformen zu schreiben und mit unterschiedlichen Medien zu präsentieren.

Allerdings ist zu bemerken, dass kreative Textsorten oder Produktionsverfahren in den Kann-Beschreibungen der Bildungsstandards nicht erwähnt werden, so dass die vorgestellte Konstruktdefinition zum fremdsprachlichen Schreiben diese ausschließt. Im Hinblick auf eine standardisierte Messung von fremdsprachlicher Schreibkompetenz ergäben sich zahlreiche Herausforderungen zum Beispiel im Hinblick auf Fragen der Reliabilität (vgl. Porsch & Tesch 2010), jedoch ist fachdidaktisch zur Diskussion zu stellen, ob diese Einschränkung für den Unterricht erwünscht ist. Erwähnung finden dagegen prozedurale Aspekte des Schreibens, welche für eine standardisierte Messung der Kompetenz ebenfalls eine Schwierigkeit darstellen.⁴

Die in Abschnitt 2 ("Französischunterricht am Gymnasium") aufgeführten Unterrichtsprinzipien und die Aufgaben- und Kompetenzorientierung erlauben vielfältige Zugänge, um diese Kompetenz zu erwerben. Für die Vermittlung der Schreibkompetenz wird nachfolgend eine Auswahl von Aspekten genannt, die in der fremdsprachlichen Ausbildung und Diskussion der letzten Jahre eine bedeutende Rolle spielten.

"Schreiben wurde in der Vergangenheit primär als orthographisch korrektes Schreiben verstanden" (Leupold 2010: 226). Gleichwohl diese Fertigkeit bedeutsam für die Ausbildung der Schreibkompetenz ist, steht nun im Vordergrund, dass die Lerner von Beginn an Texte verfassen, auch wenn sich deren orthographische, grammatikalische und lexikalische Fertigkeiten noch in der Entwicklung befinden. Als Gründe sind einerseits die Orientierung an den Deskriptoren des GER zu nennen und die Forderung nach authentischen Schreibenanlässen im Unterricht, welche ab dem ersten Lernjahr Kommunikation ermöglichen sollen. In diesem Zusammenhang ist die Sicht auf Lernerfehler anzuführen (vgl. Kieweg 2007; Kleppin 2009; Kleppin & Mehlhorn 2008). Das Erkennen der Fehler durch die Lerner ist bedeutsam für deren Lernfortschritte. Zudem hat sich in dem meisten Bundesländern durchgesetzt, für Bewertungen von schriftlichen Produktionen eine Positivkorrektur zu verwenden, d.h., nicht die Anzahl der Fehler ist relevant, sondern die vorhandenen sprachlichen Leistungen entsprechend den spezifischen Anforderungen. Im Lernprozess spielt die Rückmeldung der Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle (vgl. Porsch 2010b). Für die Fehlerkorrektur, das Texteverfassen sowie die Überarbeitung bieten sich verschiedene Sozialformen an. Ein Beispiel stellt die Schreibkonferenz dar (vgl. Caspari 2004). Die Schritte weisen zudem auf die eingangs beschriebene Prozessorientierung beim Schreiben hin (vgl. Kieweg 2009; Porsch 2010a). Lerner werden verschiedene Strategien zur effektiven Planung, dem Schreiben und Überarbeiten an die Hand gegeben. Textsortenspezifika und notwendige sprachliche

Raphaela Porsch (2011), Texte verfassen im Französischunterricht am Gymnasium in der Sekundarstufe I: Eine Auswertung von Daten aus standardisierten Fragebögen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 35-49. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Porsch.pdf>.

Mittel werden vor dem Beginn des Schreibprozesses erarbeitet. Angesprochen wurde die veränderte Verwendung von Textsorten im Alltag, was auch in den Bildungsstandards, dem Referenzrahmen und den Kernlehrplänen berücksichtigt wird. Authentische Texte – Grundlage von kommunikativen Schreibenanlässen – sollen im Unterricht von den Lernern verfasst werden. Auch kreative Schreibformen und Textsorten haben aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik ihren festen Platz im Fremdsprachenunterricht (vgl. Sommerschuh 2009), auch wenn sie in den Bildungsstandards und im GER nicht explizit berücksichtigt werden.

4. Die Erfassung von Zusammenhängen von Lernmotivation, Unterrichtsmethoden und Motivation von Fremdsprachenschülern in Schulleistungsstudien

Die nachfolgend vorgestellte Studie stellt im Hinblick auf die Forschungsmethode eine Untersuchung dar, welche dem Bereich der Bildungsforschung zugeordnet werden kann; in Abschnitt 5 wird der spezifische Kontext der Studie näher beschrieben. Um vor allem die gewählte Auswertung nachvollziehen zu können, soll zuvor das originäre Interesse von Bildungsforschern bei der Durchführung von Schulleistungsstudien skizziert und Ergebnisse zum Zusammenhang von motivationalen Faktoren, Unterrichtsmethoden und Leistung sowie die Methode der Fragebögen zusammengefasst werden.

Bildungsforscher haben im Rahmen von Schulleistungsstudien u.a. ein Interesse daran, die Zusammenhänge von Merkmalen der Lehrkräfte oder Eltern, der Schüler, deren Lehr- und Lernbedingungen zu beschreiben. Solche Studien bieten den Vorteil, dass damit "eine gängige Unterrichtspraxis oder etablierte theoretische Vorstellungen, an denen sich Lehrkräfte orientieren, geprüft werden können. Im Rahmen dieser Studien lässt sich ermitteln, was Lehrkräfte konkret tun und welchen Erfolg sie mit ihren Maßnahmen erzielen" (Niggli et al. 2007: 474). Bildungsforscher bearbeiten im schulischen Kontext fächerübergreifender Fragestellungen, untersuchen aber auch Zusammenhänge von Faktoren in einzelnen Fächern wie Englisch oder Französisch.

Im Rahmen von Schulleistungsstudien setzen Bildungsforscher – vorwiegend Sozialwissenschaftler – häufig Fragebögen ein. Solche Fragebögen bestehen aus mehreren Items (einzelne Fragen oder Antwortoptionen), die i.d.R. für die Auswertung zu Skalen zusammengefasst werden. Skalen sollen vorher theoretisch postulierte Konstrukte messen. Unterschieden werden können psychologische Konstrukte der Lernmotivation, wie zum Beispiel das Interesse – verstanden als eine besondere überdauernde kognitive Anteilnahme oder Aufmerksamkeit an einer Sache (vgl. Woolfolk 2008: 466ff) – oder das (akademische) Selbstkonzept – definiert als Überzeugungen über die eigenen Leistungen (vgl. Woolfolk 2008: 107ff). Daneben werden standardisierte Leistungstests verwendet, um spezifische (kognitive bzw. fachliche) Kompetenzen wie die fremdsprachliche Schreibkompetenz zu erfassen. Zudem können auch (Qualitäts-)Merkmale des Unterrichts ein Konstrukt darstellen und somit zur Bildung von Skalen Verwendung finden. In der Studie von Niggli und seinen Kollegen (2007) wurde beispielsweise eine Skala zur Erfassung der Qualität der Hausaufgaben eingesetzt (Beispielitem für die Schüler: "Die Hausaufgaben sind fast immer sehr gut ausgewählt"; ebd.: 481). Alle ermittelten Skalenwerte werden deskriptiv berichtet und für weitere statistische Analysen (z.B. Korrelationen, Regressionen) verwendet.

Es gibt zahlreiche Untersuchungen zum Zusammenhang von distalen und proximalen Faktoren als Determinanten schulischer Leistungen (für Englisch als Fremdsprache vgl. z.B. Köller & Trautwein 2004). Neben der Ausbildung fremdsprachlicher Kompetenzen stellt zugleich eine hohe Motivation bei den Schülern ein Ziel des Unterrichts dar. Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass das Interesse und das Selbstkonzept der Schüler in einem Fach einen positiven Zusammenhang mit Leistungswerten zeigen (für Französisch als Fremdsprache vgl. Niggli et al. 2007). Der Zusammenhang von Interesse und fremdsprachlicher Leistung liegt laut Schiefele, Krapp und Schreyer (1993) durchschnittlich bei $r = .33$.⁵ Man geht heute davon aus, dass sich motivationale Einstellungen und Leistungen in einem Fach wechselseitig beeinflussen, die Kausalrichtung bleibt also offen. Ferner werden in zahlreichen Studien Konstrukte der Lernmotivation berücksichtigt, weil die Annahme besteht, dass einige (fachdidaktisch relevante) Unterrichtsmerkmale nicht oder lediglich in geringem Maße die kognitiven Kompetenzen in einem Fach fördern, jedoch die Umsetzung affektiver, sozialer und motivationaler Ziele begünstigen, welche wiederum das Lernen verbessern können.

Raphaela Porsch (2011), Texte verfassen im Französischunterricht am Gymnasium in der Sekundarstufe I: Eine Auswertung von Daten aus standardisierten Fragebögen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 35-49. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Porsch.pdf>.

5. Die empirische Studie

Bei der nachfolgend vorgestellten Studie handelt es sich um eine Teilstudie der Normierungsstudie im Fach Französisch des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)⁶, welche im Zeitraum von April bis Juni 2008 stattfand. Sie diente der ersten Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für Schüler, die den Mittleren Schulabschluss anstreben (KMK 2003), und der Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen (vgl. Porsch, Tesch & Köller 2010b).

5.1 Forschungsfragen

1. Wie ist das relative Gewicht verschiedener Techniken zur Vermittlung von fremdsprachlicher Schreibkompetenz im Französischunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Prozessorientierung?
2. Welche erfassten Merkmale des Französischunterrichts können die individuellen Unterschiede in den Schreibleistungen auf Französisch und der motivationalen Einstellungen zum Schreiben der Schüler erklären?

5.2 Stichprobe

Schüler: Insgesamt wurden 1.545 Gymnasiasten mit Französisch als erster Fremdsprache aus sechs Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, Saarland) befragt. Die Schüler besuchten die Klassenstufen 9 ($N = 1.222$) und 10 ($N = 323$). Der Anteil der Mädchen betrug 62,8 Prozent. Die Schüler waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 15,7 Jahre alt. 30,6 Prozent besuchten bilingualen Sachfachunterricht. 95,5 Prozent der Schüler wurden in Deutschland geboren; 3,1 Prozent haben Französisch als Muttersprache erlernt. Für 1.540 Schüler lagen neben Antworten zum Fragebogen auch Ergebnisse aus einem Schreibtest vor (vgl. Abschnitt 5.3 "Instrumente und deskriptive Analysen").

Lehrer: Es wurden 122 am Gymnasium tätige Französischlehrer befragt. Fast die Hälfte war zum Zeitpunkt der Befragung 50 Jahre alt oder älter; 64,7 Prozent von ihnen waren weiblich. 69 der Lehrer konnten den befragten Schülern zugeordnet werden. Von den verbleibenden Lehrkräften hatten ihre Schüler nicht den Schülerfragebogen bearbeitet, weil deren Testzeit durch andere Fragebögen in der Normierungsstudie belegt war.

5.3 Instrumente und deskriptive Analysen

Schreibtests: Jeder Schüler bearbeitete zwei bis drei Schreibaufgaben, die das Erreichen der Niveaus A1 bis C1 des GER überprüften und das Schreiben eines zusammenhängenden Texts auf Französisch erforderten. Je nach Niveau standen 10 bis 40 Minuten für eine Aufgabe zur Verfügung. Die Aufgaben wurden bereits in der Pilotierungsstudie 2008 vom IQB eingesetzt (vgl. Porsch & Köller 2010: 225ff). Die Konzeption der Aufgaben und die Auswertung der Textproduktionen basiert auf dem *Uni-Level-Ansatz*. Das bedeutet, dass für jedes Kompetenzniveau Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen (im Hinblick auf die Textsorte, den Umfang, die sprachlichen Äußerungen, u.a.) vorlagen und in der Beschreibung zur Auswertung der Texte die Kann-Beschreibungen der jeweiligen GER-Niveaustufe berücksichtigt wurden (ausführlich vgl. Porsch & Tesch 2010). Die Auswertungsanleitung bzw. das Kodierschema sieht die Einschätzung von verschiedenen Merkmalen wie Textaufbau, Inhalt und Grammatik vor. Die Schülertexte wurden von geschulten Ratern, Lehramtsstudenten der Universität Hamburg, ausgewertet.

Fragebögen: Sie wurden nach einer Erprobung zeitgleich zur Untersuchung von Englischlernern und ihren Lehrern in der Sekundarstufe I eingesetzt (vgl. ausführlich in Porsch 2010a, 2010c). Die in den Tabellen 1 und 2 aufgeführten Skalen mit ihren Verteilungstatistiken und Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach's Alpha) wurden für die Zusammenhangsanalysen verwendet.

Raphaela Porsch (2011), Texte verfassen im Französischunterricht am Gymnasium in der Sekundarstufe I: Eine Auswertung von Daten aus standardisierten Fragebögen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 35-49. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Porsch.pdf>.

Skala	Frage/Beispielitem	Optionen	M (SD)	Alpha (Anzahl Items)
Pre-Writing-Aktivitäten	Was machst du vor dem Schreiben eines Textes auf Französisch, den du im Unterricht schreibst (nicht das Schreiben in einer Klassenarbeit/einem Test)? <i>Bsp.:</i> Ich denke über die Aufgabenstellung nach und mache mir Stichpunkte, bevor ich den Text schreibe.	1 (nie) bis 5 (fast immer)	2.62 (.66)	.66 (6)
Rückmeldung zu Texten	Was machst du nach dem Schreiben eines Textes auf Französisch, den du im Unterricht geschrieben hast (nicht das Schreiben in einer Klassenarbeit/einem Test)? <i>Bsp.:</i> Ich gebe den Text meiner/m Französischlehrer/in, die/der mir in einem Gespräch Hinweise gibt.	1 (nie) bis 5 (fast immer)	2.22 (.70)	.67 (5)
Veröffentlichung von Texten	Was passiert mit deinem fertigen französischen Text, d. h. wenn du keine Änderungen mehr machen musst oder willst? Kreuze an, wie häufig die folgenden Dinge mit deinem Text passieren! <i>Bsp.:</i> Mein Text wird im Unterricht vorgelesen.	1 (nie) bis 5 (fast immer)	1.60 (.42)	.70 (8)
Konstruktivistische Fehleransicht der Schüler	Im Folgenden findest du verschiedene Aussagen zur Bedeutung von schriftlichen Fehlern. Kreuze an, wie sehr du den Aussagen zustimmst! <i>Bsp.:</i> Fehler beim Schreiben sind etwas, das man vermeiden sollte.	1 (stimme gar nicht zu) bis 4 (stimme ganz genau zu)	3.21 (.52)	.50 (3)
Schreiben auf Französisch in der Freizeit	Wie oft hast du im letzten halben Jahr Folgendes in deiner Freizeit getan? <i>Bsp.:</i> Ich habe Briefe oder E-Mails auf Französisch an Freunde geschrieben.	1 (nie) bis 5 (mehr als 5 Mal)	1.76 (.77)	.70 (6)
Interesse am Schreiben auf Französisch	Wie stark stimmst du folgenden Aussagen zu? <i>Bsp.:</i> Ich habe Spaß daran, einen französischen Text zu schreiben.	1 (stimme gar nicht zu) bis 4 (stimme ganz genau zu)	2.38 (.78)	.92 (6)
Selbstkonzept zum Schreiben auf Französisch	Wie stark stimmst du folgenden Aussagen zu? <i>Bsp.:</i> Auf Französisch Texte zu schreiben, finde ich schwer.	1 (stimme gar nicht zu) bis 4 (stimme ganz genau zu)	2.58 (.70)	.93 (11)

Tabelle 1: Skalen im Schülerfragebogen, Skalenkonsistenz und deskriptive Ergebnisse

Hinweise: $N = 1.125$; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Alpha = Interne Konsistenz.

Skala	Frage/Beispielitem	Optionen	M (SD)	Alpha (Anzahl Items)
Anzahl Texte nach Textarten im Französischunterricht	Welche Art von Texten haben Ihre Schüler/innen im vergangenen Schulhalbjahr in dieser Klasse/in diesem Kurs insgesamt geschrieben? <i>Bsp.: Zusammenfassungen (résumés)</i>	1 (keinen Text) bis 5 (mehr als 6 Texte)	2.02 (.52)	.88 (19)
Anzahl Texte nach Schreibzweck im Französischunterricht	Wie viele französischsprachige Texte haben Ihre Schüler/innen im vergangenen Schulhalbjahr in dieser Klasse/in diesem Kurs geschrieben? <i>Bsp.: als Hausaufgabe</i>	1 (keinen Text) bis 5 (mehr als 6 Texte)	2.60 (.59)	.54 (6)
Schreiben in der Hausaufgabenzeit	Wie häufig haben Sie Ihren Schülerinnen/Schülern in dieser Klasse/diesem Kurs im vergangenen Schulhalbjahr folgende Art von Hausaufgaben gegeben? <i>Bsp. Als Hausaufgabe sollten meinen Schülerinnen/Schüler einen Text schreiben oder überarbeiten.</i>	1 (nie) bis 5 (mehr als 5 Mal/ Monat)	2.90 (.67)	.67 (4)
Schreibaktivitäten im Unterricht	Wie häufig kamen folgende Aktivitäten in Ihrem Französischunterricht in dieser Klasse/in diesem Kurs im vergangenen Schulhalbjahr vor? <i>Bsp.: In meinem Französischunterricht... machten meine Schülerinnen/Schüler Übungen zur Textstrukturierung (z. B. Ordnen und Zusammenfügen von Sätzen zu einem Text).</i>	1 (nie) bis 5 (i.d.R. mehrmals pro Stunde)	2.47 (.47)	.69 (7)
Konstruktivistische Fehleransicht der Lehrkräfte	Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zur Rolle von schriftlichen Fehlern im Hinblick auf Ihre Tätigkeit als Französischlehrerin/-lehrer in der Sekundarstufe I zu? <i>Bsp.: Fehler beim Schreiben zu machen, ist etwas ganz Normales.</i>	1 (stimme gar nicht zu) bis 4 (stimme ganz genau zu)	3.19 (.41)	.52 (4)

Tabelle 2: Skalen im Lehrerfragebogen, Skalenkonsistenz und deskriptive Ergebnisse

Hinweise: $N = 122$; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Alpha = Interne Konsistenz.

5.4 Statistische Analysen

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mit Hilfe von *PASW* (Version 18). Für die Ermittlung der Leistungswerte aus den Schreibaufgaben wurde ein Verfahren der probabilistischen Testtheorie herangezogen. Dazu wurde das *Partial-Credit-Modell* (Masters 1982) mit Hilfe des Programms *Acer ConQuest* (Version 2.0; Wu, Adams, Wilson & Haldane 2007) angewendet. Auf eine Beschreibung wird in diesem Beitrag zugunsten der nachfolgenden Erläuterungen zur Verwendung von Mehrebenenanalysen verzichtet.⁷ Diese wurden mit dem Programm *R* (Version 2.12.0) durchgeführt (Pakete: *foreign*, *lme4*, *arm*). Aufgrund weniger als fünf Prozent fehlender Daten einzelner Variablen wurde für die Berechnungen auf eine Imputation fehlender Daten verzichtet. Die Aufklärung der Varianz der abhängigen Variablen (Schreibleistung, Selbstkonzept oder Interesse), welche die berücksichtigten Prädiktoren in einem Mehrebenenmodell leisten, wird jeweils auf Individualebene und auf Klassenebene angegeben (berechnet nach Snijders & Bosker 1999).

Raphaela Porsch (2011), Texte verfassen im Französischunterricht am Gymnasium in der Sekundarstufe I: Eine Auswertung von Daten aus standardisierten Fragebögen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 35-49. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Porsch.pdf>.

Mit Hilfe einer Korrelation lässt sich mathematisch beschreiben, ob die Ausprägung eines Merkmals mit der eines anderen Merkmals in einem Zusammenhang steht. Vorhersagen über die Ausprägung von Variablen sind mit Hilfe von Regressionsanalysen möglich. Man unterscheidet zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen, auch Prädiktoren genannt. Mehrebenenanalysen stellen eine Erweiterung von herkömmlichen Regressionsanalysen dar und berücksichtigen die Mehrebenenstruktur von Daten und damit die Gegebenheit, dass die Varianz einer betrachteten abhängigen Variable sich aus einer individuellen Quelle, interindividuellen Unterschieden von Schülern einer Klasse und einem Anteil zusammensetzt, der auf die Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Gruppen – im vorliegenden Fall Klassen – zurückzuführen ist. Annahme ist, dass sich die Gruppen im Hinblick auf ihr mittleres Leistungs- bzw. Motivationsniveau unterscheiden. Zudem wird berücksichtigt, dass Prädiktoren auf der Individualebene (Antworten der einzelnen Schüler) und der Kontextebene (aggregierte Antworten für die einzelnen Klassen) vorliegen. Die Analyse von Daten ohne die Berücksichtigung der geschachtelten Struktur verletzt die Voraussetzung der Unabhängigkeit der Stichprobenziehung. Aus diesem Grund kommt es, wenn die genestete bzw. hierarchische Struktur von Daten nicht berücksichtigt wird, bei einem (hohen) Anteil an Varianz der abhängigen bzw. zu erklärenden Variablen, der auf die Unterschiede in der Gruppenzugehörigkeit zurückzuführen ist, zu Verschätzungen der Standardfehler der Regressionskoeffizienten.

5.5 Ergebnisse

Fragestellung 1: In der Tabelle 3 (Lehrerfragebogen) und Tabelle 4 (Schülerfragebogen) wird eine Auswahl der deskriptiven Ergebnisse (Mittelwerte und Standardabweichungen) zu den einzelnen Items der Skalen angegeben. Anschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

Skala	Items (Rangreihe)	Mittelwert (max. 5)	Standardabweichung
Textsorten	Résumés	3.47	1.13
	Dialoge	3.12	1.19
	argumentative Texte	3.06	1.07
	Geschichten/narrative Texte	2.90	1.23
	Bildbeschreibungen	2.47	1.02
	Nacherzählungen	2.29	1.02
	persönliche Briefe	2.16	0.94
	Beschreibungen/Gebrauchsanweisungen	1.94	1.12
	Zeitungsartikel/Berichte	1.92	0.91
	formelle Briefe	1.78	0.83
	Stichwortzettel	1.69	0.89
	E-Mails	1.68	0.95
	Bewerbungen	1.63	0.77
	Lieder	1.52	0.86
	Buchbesprechungen	1.42	0.66
	Werbetexte	1.39	0.60
	Gedichte	1.33	0.60
	Einladungen	1.16	0.41
	Speisekarten	1.12	0.38
	Schreibanlässe	Hausaufgabe	4.29
Im Französischunterricht		3.91	1.18
Übung im Unterricht		3.84	1.16
Klassenarbeit		2.88	0.94
Briefkontakt zu Partnerklasse		1.31	0.64
Schülerzeitung/Homepage		1.03	0.17
Schreibaktivitäten	Abschreiben von Tafeln oder Folien	3.74	0.65
	Kooperatives Schreiben	2.97	0.49
	Freie Texte schreiben/	2.91	0.56

	kreatives Schreiben		
	Fragen beantworten nach Hörtext	2.67	0.78
	Übungen zu Schreibstrategien	2.58	0.79
	Übungen zur Textstrukturierung	2.57	0.70
	Mitschreiben bei einem Vortrag	2.54	0.92
	Übungen zur Textstrukturierung	2.49	0.76
	Schreiben zu Musik oder Bildern	2.23	0.91
	Abschreiben aus Buch	2.13	1.03
	Diktate schreiben	2.05	0.90
	Texte verfassen und überarbeiten	2.03	0.85
	Fragen beantworten nach Film	1.84	0.92
	Methodenbuch	1.62	0.87
	Informationen für Texte im Internet suchen	1.51	0.79
	Lernprogramme mit dem PC nutzen	1.42	0.74
	Lerntagebuch	1.12	0.47
Rückmeldung	Durch die Lehrkraft (Texte benotet o. unbenotet)	4.25	0.80
	Rückmeldung durch Mitschüler	3.13	0.98
	Gesteuerte Selbstkorrektur der Schüler	2.29	1.05

Tabelle 3: Deskriptive Ergebnisse des Lehrerfragebogens (Auswahl)

Skala	Items (Rangreihe)	Mittelwert (max. 5)	Standardabweichung
<i>Pre-Writing-</i> Aktivitäten	Schreiben, nachdem über die Aufgabe nachgedacht wurde	3.66	1.21
	Ideen mit Mitschülern sammeln	3.44	1.10
	Einen oder mehrere Texte zum Thema lesen	2.87	1.13
	Stichpunkte machen	2.65	1.06
	Notizen machen, danach festlegen, in der Argumente niedergeschrieben werden	2.55	1.14
	Brainstorming in der Klasse	2.33	1.06
	<i>Mind Map</i> erstellen	1.92	0.95
<i>Post-Writing-</i> Aktivitäten	Erneutes Lesen, ggf. Änderungen	3.83	1.09
	Wörter nachschlagen im Wörterbuch	3.19	1.26
	Regeln in Grammatikbuch nachschlagen	2.91	1.23
	Text in Klasse vorlesen, Vorschläge von Mitschülern erhalten	2.44	1.16
	Rückmeldung von Mitschülern/Lehrer, ggf. Änderungen	2.36	1.05
	Text noch einmal abschreiben, ggf. Änderungen	2.30	1.14
	Textbearbeitung in Gruppenarbeit	2.29	1.07
	Schriftliche Rückmeldung von Lehrer, ggf. Änderungen	2.09	1.05
	Mündliche Rückmeldung von Lehrer, ggf. Änderungen am Text	1.93	1.00
Umgang mit	Text wird abgeheftet	4.23	1.01

Finalen Textversionen	Text wird im Unterricht vorgelesen	2.86	1.03
	Lehrer liest Text und benotet ihn nicht	2.75	1.04
	Lehrer liest Text und benotet ihn	2.39	0.99
	Andere Schüler lesen Text	2.22	0.96
	Text wird von Eltern, Freunden gelesen	1.97	0.98
	Text wird im Klassenzimmer ausgestellt	1.26	0.61
	Text kommt ins Portfolio	1.25	0.66
	Text wird an Partnerklasse, Briefpartner, o.ä. verschickt	1.17	0.54
	Text wird in der Schule (z.B. Flur) ausgehängt	1.13	0.46
	Abdruck in Buch/Schülerzeitung	1.10	0.42
	Text wird im Internet veröffentlicht	1.09	0.46

Tabelle 4: Deskriptive Ergebnisse des Schülerfragebogens (Auswahl)

Die Französischlehrkräfte gaben an, in ihren Klassen vier bis fünf Unterrichtsstunden im Monat zur Ausbildung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz aufzuwenden. Zu folgenden Textsorten werden Texte verfasst: Résumés, Dialoge, argumentative Texte, Geschichten bzw. narrative Texte, Bildbeschreibungen, Nacherzählungen und persönliche Briefe. Aus der Auswahl an Übungs- und Schreibgelegenheiten steht an erster Stelle das Abschreiben von Tafeln oder Folien, gefolgt von dem gemeinsamen Schreiben mit einem Partner oder in einer Gruppe, das Verfassen von freien Texten bzw. das kreative Schreiben, die schriftliche Beantwortung von Fragen zu einem Hördokument und die Vermittlung von Schreibstrategien. Texte im Unterricht zu überarbeiten oder die Nutzung eines Lerntagebuchs findet selten statt. In Anknüpfung an schreibdidaktische Vorstellungen, welche ein prozedurales Vorgehen vorschlagen, wurden die Schüler gefragt, welche *Pre-Writing*- und *Post-Writing*-Aktivitäten sie anwenden. Die Mehrheit schreibt "einfach los". In vielen Klassen sammeln die Schüler aber auch gemeinsam in Gruppen Ideen. Einige Schüler machen sich Stichpunkte vor dem Schreiben, um ihre Ideen festzuhalten oder die Reihenfolge festzulegen, in der sie den Text schreiben. Ein Brainstorming in der Klasse oder die Erstellung einer *Mind-Map* findet gelegentlich statt. Der geschriebene Text wird von den meisten Lernern überprüft, indem er individuell gelesen wird. Viele Schüler verwenden in der Revisionsphase dazu ein Wörter- oder ein Grammatikbuch. Texte werden häufig auch nach einer Rückmeldung durch den Lehrer oder Mitschüler überarbeitet. Die fertigen Texte werden in der Mehrheit abgeheftet – ohne eine Rückmeldung vom Lehrer oder Mitschülern oder eine Benotung erhalten zu haben – gefolgt von der Angabe der Schüler, dass Texte im Unterricht laut vorgelesen werden. Die Lehrer lesen die Schülertexte – mit und ohne eine Benotung. Andere Leser dagegen bekommen nie oder nur selten Gelegenheit, die Texte zu lesen, indem Möglichkeiten, wie die Texte im Klassenzimmer oder in der Schule auszuhängen, das Schreiben für Partnerklassen oder einen Internetauftritt, genutzt werden. Für Texte, die benotet werden, muss laut den Aussagen von Schülern ($M = 3.33$, $SD = .91$) und Lehrern ($M = 3.83$, $SD = .42$) in der Regel eine Berichtigung angefertigt werden, nach der Form einer solchen Berichtigung (einzelne Sätze oder kompletter Text, usw.) wurde nicht gefragt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Elemente von prozessorientierter Schreibvermittlung in der ersten Fremdsprache Französisch aufgrund der Aussagen von Lehrkräften und Schülern in der Sekundarstufe I des Gymnasiums Eingang gefunden haben. Allerdings wird auch deutlich, dass eine Vielzahl von Lernern Möglichkeiten einer Textplanung nur selten nutzt, obwohl ihnen diese auch aus dem Deutschunterricht bekannt sein dürften. Weiterhin fällt auf, dass die meisten Schüler ihre Texte abheften und selten weiteren Lesern (außer der Lehrkraft) zugänglich gemacht werden. Eine Anerkennung von Schreibprodukten, indem diese z.B. ausgehängt werden, kann jedoch erheblich die Schreibmotivation verbessern.

Fragestellung 2: Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen – wobei verschiedene Modelle getestet wurden, die sich durch die berücksichtigten Prädiktoren unterscheiden – zeigen, dass nur wenige der Unterrichtsmerkmale und Lern-

gelegenheiten in der Freizeit die fremdsprachlichen Schreibleistungen erklären können. Zur Erklärung der Schreibleistungen leisten die nachfolgend genannten Merkmale einen signifikanten Beitrag, welche auf einem Modell basieren, das lediglich die Skalen des Schülerfragebogens berücksichtigt: Die Schüler bekommen in verschiedener Weise Rückmeldungen zu ihren Texten von ihrer Lehrkraft oder/und ihren Mitschülern, und die Lerner verwenden Französisch zum Schreiben häufig auch in ihrer Freizeit (z.B. für private E-Mails). Sieben Prozent der individuellen Unterschiede und 13% der Unterschiede in den Schreibleistungen, welche auf die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Klassen bzw. Lehrkräften zurückzuführen ist, können so erklärt werden.

Sollen die Leistungen der Schüler durch ihr Interesse am Schreiben und das Selbstkonzept zum Schreiben auf Französisch bestimmt werden, zeigt sich eine Aufklärung von 14 bzw. 24% durch das spezifische Selbstkonzept und 10 bzw. 18 % durch das Interesse. Auch die Erklärung der Motivation zum Schreiben auf Französisch wird lediglich durch Merkmale, welche über die Schüler erhoben wurden, geleistet. 15 bzw. 35 % des Selbstkonzepts und 19 bzw. 35 % des Interesses werden durch die Prädiktoren "Veröffentlichung der Texte" (z.B. durch das Vorlesen der Schülerprodukte im Unterricht), "Rückmeldungen zu den Texten" und "Schreiben in der Freizeit" erklärt. Geschlussfolgert kann aus diesen Befunden u.a., dass die Schreibleistungen in Französisch nicht ausschließlich direkt von den erhobenen Unterrichtsmerkmalen beeinflusst, sondern über die Motivation der Schüler zum Schreiben vermittelt werden.

6. Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Aufsatz sollte zum einen dazu dienen, die Kompetenz des fremdsprachlichen Schreibens im gymnasialen Französischunterricht der Sekundarstufe I näher zu charakterisieren und schulische Bedingungen der Schreibkompetenzvermittlung zu beschreiben. Auf prozessorientierte Ansätze wurde dabei ein besonderer Fokus gelegt, dessen Elemente zudem in der empirischen Studie eine besondere Rolle spielten. So wurden Schüler und Lehrkräfte zu Schreibaktivitäten und -prozessen im und außerhalb des Französischunterrichts mit Hilfe standardisierter Fragebögen befragt. Die dazu vorgestellten Ergebnisse, insbesondere zur Forschungsfrage 1, stellen lediglich eine Auswahl aus den Antworten zu den Items im Fragebogen dar. Sie geben jedoch einen ersten Einblick in die Vermittlung der Schreibkompetenz und den Handlungsweisen der Lerner und Lehrer im Fach Französisch. Der Zusammenhang der französischen Schreibkompetenz, die spezifische Motivation der Schüler zum Schreiben auf Französisch und die Handlungsweisen der Schüler und Lehrkräfte wurden mit Hilfe von Mehrebenenanalysen untersucht. Es zeigte sich jedoch – anders als in ähnlich konzipierten Studien – dass nur wenige Skalen, welche Handlungsweisen der Schüler repräsentierten, die Leistung und Motivation erklären konnten und die Skalen aus dem Lehrerfragebogen keine Erklärungskraft hatten.

In Bezug auf die dargestellte Studie werden zudem die folgenden Einschränkungen aufgeführt: Da es sich um eine Teilstudie der Normierung handelt bzw. eine *large-scale* Studie, war keine Identifikation der Schulen bzw. Teilnehmer erlaubt, um anschließend z.B. Interviews durchzuführen. Zudem handelt es sich nicht um eine repräsentative Erhebung, da vor allem auf Seiten der Lehrkräfte die Beantwortung freiwillig war. Ferner musste festgestellt werden, dass – obwohl die eingesetzten Fragebögen bereits für die Studie zum Schreiben im Englischunterricht eingesetzt und ausgewertet wurden (vgl. Porsch 2010a, 2010c) und die Skalen dort mehrheitlich über eine zufriedenstellende Reliabilität verfügten – einzelne Skalen in dieser Untersuchung nicht hinreichend konsistent waren. Über Gründe können keine genauen Angaben gemacht werden, jedoch spricht es dafür, dass die Instrumente bzw. Items für den Einsatz in weiteren Studien zumindest teilweise einer Revision bedürfen.

Zum anderen hatte dieser Beitrag das Ziel in die Auswertung von Fragebögen zur Untersuchung des Verhaltens von Lehrkräften und Schülern, wie sie im Rahmen von Schulleistungsstudien verwendet werden, einzuführen. Im Hinblick auf die verwendete Methode der Fragebögen sollen nachfolgend einige Vor- und Nachteile für die Verwendung in der Fremdsprachenforschung benannt werden:

- Die Verwendung von standardisierten Fragebögen erlaubt eine Befragung von einer Vielzahl von Schülern und Lehrkräften. Auf Grundlage solcher Daten sind Aussagen über den Unterricht möglich, welche für fachdidaktische und bildungspolitische Entscheidungen relevant sein können.

- Individuelle Ergebnisse können im Vergleich betrachtet werden. Die getroffenen Aussagen sind jedoch qualitativ begrenzt, können jedoch Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen sein, z.B. Interviews in einzelnen Klassen oder Videographie. Letztere Methode bietet die Möglichkeit, dass externe Beobachter die Perspektive der Schüler und Lehrkräfte ergänzen (vgl. z.B. Clausen 2002).
- Experimentalstudien unterscheiden zwischen verschiedenen Bedingungen, um den Einfluss von Merkmalen zu prüfen. In dieser Untersuchung konnten Zusammenhänge mit der spezifischen Leistung bzw. Motivation und Unterrichtsmerkmalen ermittelt werden, ohne dass ein *Treatment* stattfand. Neben der Rezeption von Studien der Bildungsforschung sollte die fremdsprachendidaktische Forschung in Deutschland selbst spezifische Phänomene untersuchen. Bereits Verbreitung findet die Anwendung von verschiedenen Methoden zu einer Fragestellung (Stichwort: *Mixed Method Design*).
- Mehrebenenanalysen stellen eine Variante von Regressionsanalysen dar, wenn hierarchisch strukturierte Daten vorliegen. Die Anwendung ist jedoch auf den *Large-Scale-Kontext* begrenzt, da eine Mindestanzahl von Gruppen (hier Klassen) vorliegen muss (nach Maas & Hox 2004 mindestens 50). Je nach Fragestellung und erwarteter *Power* bzw. Teststärke können auch Untersuchungen mit kleineren Stichproben aufschlussreich sein. Diese bieten zudem die Möglichkeit, die Fragebögen als Forscher direkt den Befragten auszuhändigen, was in dieser Studie aufgrund der hohen Anzahl von Teilnehmern nicht möglich war.⁸

Literatur

- Bühner, Markus (2006), *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Caspari, Daniela (2004), Schreiben – umschreiben – weiter schreiben. Briefe individuell verfassen und gemeinsam überarbeiten. *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 72, 8-12.
- Caspari, Daniela (2010), Französischunterricht in Deutschland – aktuelle Situation und Zukunftsperspektiven. In: Porsch, Tesch & Köller (Hrsg.) (2010a), 11-24.
- Clausen, Marten (2002), *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kieweg, Werner (2007), Fehler erkennen – Fehler vermeiden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 88, 2-16.
- Kieweg, Werner (2009), Schreibprozesse gestalten, Schreibkompetenz entwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 97, 2-9.
- Kleppin, Karin (2009), "Fehler" und "Fehlerkorrektur". *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 60-61.
- Kleppin, Karin & Mehlhorn, Grit (2008), Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 17-20.
- KMK (2003), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf. 10.07.2011].
- KMK (2004), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf. 10.07.2011].
- KMK (2006), *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf. 10.07.2011].

Raphaela Porsch (2011), Texte verfassen im Französischunterricht am Gymnasium in der Sekundarstufe I: Eine Auswertung von Daten aus standardisierten Fragebögen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 35-49. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Porsch.pdf>.

- KMK (2010), *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf. 10.07.2011].
- Köller, Olaf & Trautwein, Ulrich (2004), Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller, Olaf; Watermann, Rainer; Trautwein, Ulrich & Lüdtke, Oliver (Hrsg.)(2004), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske und Budrich, 285-326.
- Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Köller, Olaf; Knigge, Michel; Schipolowski, Stefan; Leucht, Michael; Tiffin-Richards, Simon P.; Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd; Vock, Miriam; Böhme, Katrin; Frenzel, Jenny & Andrade, Jessica (2010), Der Blick in die Länder. In: Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 107-176.
- Leupold, Eynar (2010), *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Maas, Cora J. M. & Hox, Joop J. (2004), Robustness issues in multilevel regression analysis. *Statistica Neerlandica* 58: 2, 127-137.
- Masters, Geoff N. (1982), A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika* 47, 149-174.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.) (2005), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.
- Neumann, Marko; Schnyder, Inge; Trautwein, Ulrich; Niggli, Alois; Lüdtke, Oliver & Cathomas, Rico (2007), Schulformen als differenzielle Lernmilieus: Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 3, 399-420.
- Neuling, Christiane (2007), Die Untersuchung der Sprechkompetenz im frühen Französischunterricht – eine empirische Studie an Berliner Grundschulen. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.)(2007), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. Kolloquium Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 259-278.
- Niggli, Alois; Cathomas, Rico; Trautwein, Ulrich & Schnyder, Inge (2007), Fachdidaktische Maßnahmen im Französischunterricht aus Schülersicht: Der Zusammenhang mit Schulleistung und Motivation. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 29: 3, 473-505.
- Nunan, David (2004), *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porsch, Raphaela (2010a), *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 25. Münster: Waxmann.
- Porsch, Raphaela (2010b), Zur Förderung der Schreibkompetenz. Rückmeldungen. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Englisch* 6: 2010, 12-15.
- Porsch, Raphaela (2010c), Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht – Eine bundesweite Umfrage unter Lehrkräften und Schülern der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 21: 1/2010, 53-77.
- Porsch, Raphaela; Bernd, Tesch & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010a), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Porsch, Raphaela; Bernd, Tesch & Köller, Olaf (2010b), Die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen zum Les- und Hörverstehen im Fach Französisch. In: Porsch; Tesch & Köller (Hrsg.) (2010a), 244-266.
- Porsch, Raphaela & Köller, Olaf (2010), Erste Empirische Befunde der Pilotierungsstudie im Fach Französisch (Sekundarstufe I). In: Porsch; Tesch & Köller (Hrsg.) (2010a), 209-243.

- Porsch, Raphaela & Tesch, Bernd (2010), Messung der Schreibkompetenz im Fach Französisch. In: Porsch; Tesch & Köller (Hrsg.) (2010a), 151-176.
- Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas & Schreyer, Inge (1993), Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 25: 1, 120-148.
- Schneeloch, Annika (2008), *Fehler und ihre Korrektur in Französisch-Leistungskursen: Eine empirische Untersuchung in der Jahrgangsstufe 13.2 im Vorfeld des Zentralabiturs*. Saarbrücken: VDM.
- Snijders, Tom A.B. & Bosker, Roel J. (1999), *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: Sage Publications.
- Sommerschuh, Günther (2009), Hin zum kreativen Schreiben. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 35-38.
- Statistisches Bundesamt (2010), *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Fachserie 11 Reihe 1 [Online: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100097004.property=file.pdf>. 10.07.2011].
- Tesch, Bernd (2010), *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Woolfolk, Anita (2008), *Pädagogische Psychologie* (10. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Wu, Margaret L.; Adams, Raymond J.; Wilson, Mark R. & Haldane, Samuel A. (2007), *ACER ConQuest Version 2.0. Generalized Item Response Modelling Software. Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Anmerkungen

- ¹ Ferner können die unterschiedlichen Publikationsorgane eine Ursache für eine fehlende Rezeption darstellen.
- ² Eine aktuelle Liste mit den Gymnasien, welche das Abibac anbieten, findet sich unter http://www.ciep.fr/abibac/doc/liste_etablissements_allemagne.pdf (10.07.2011).
- ³ Mehr Informationen zu den Zielen und dem Ablauf der Lernstandserhebungen finden sich z.B. unter <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera> (10.07.2011) oder auf den Seiten der zuständigen Ministerien.
- ⁴ Modelle des Schreibprozesses und der Schreibentwicklung sowie Modelle, welche Einflussfaktoren auf das Lernen und die Leistung illustrieren, können im Rahmen dieses Beitrags nicht vorgestellt werden (vgl. z.B. Porsch 2010a).
- ⁵ Es handelt sich bei dieser Angabe nach Schiefele et al. (1993, S. 126) um den Mittelwert der individuellen Korrelationen gewichtet mit den Stichprobengrößen der berücksichtigten Studien in der Metaanalyse.
- ⁶ Die Autorin war zu dem Zeitpunkt wissenschaftliche Mitarbeiterin am IQB.
- ⁷ Zur Einführung in die probabilistische Testtheorie empfiehlt sich z.B. Bühner (2006, S. 299ff.).
- ⁸ Die Administration erfolgte durch geschulte Testleiter des IEA Data Processing and Research Center (DPC) in Hamburg.