

Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie

Theresa Venus

Universität Duisburg-Essen
Institut für romanische Sprachen und Literaturen
Fachdidaktik für romanische Schulfremdsprachen
Universitätsstr. 2
45141 Essen
E-Mail: theresa.venus@uni-due.de

Abstract: Die Beschäftigung mit sogenannten individuellen Lernerfaktoren oder individuellen Lernervariablen stellt ein bedeutungsvolles Feld der Fremdsprachenforschung dar. Der vorliegende Beitrag fokussiert den Faktor „Einstellung“ als individuelle Lernervariable im Kontext des Französischunterrichts. Zunächst soll das Konzept „Einstellung“ aus der Perspektive der Sozialpsychologie, Soziolinguistik und insbesondere der Fremdsprachendidaktik theoretisch beleuchtet werden. Im Anschluss daran steht eine Fragebogenstudie im Vordergrund, die mit Französischlernenden des dritten und vierten Lernjahrs des Gymnasiums und der Realschule durchgeführt wurde. Die Studie beabsichtigt, quantitativ belastbare Ergebnisse zu den Schülereinstellungen im deutschen Kontext des Französischen als Schulfremdsprache vorzulegen. Dem Forschungsprojekt liegen drei Fragen zugrunde:

Es geht erstens um die Beschreibung der Schülereinstellungen, zweitens um die Untersuchung von Zusammenhängen dieser Einstellungen mit dem Lernerfolg sowie drittens um Unterschiede, die sich zwischen einzelnen Schülergruppen, z.B. was die Sprachenfolge betrifft, manifestieren. Im Rahmen dieses Beitrags werden die Forschungsfragen konkretisiert und das methodische Vorgehen dargelegt, bevor abschließend erste Ergebnisse präsentiert werden, die sich auf die Beschreibung der Schülereinstellungen konzentrieren.

The study of *individual differences* represents an important field of second and foreign language research. This paper examines the factor “attitudes” as an individual students’ factor in the context of learning French as a foreign language. Initially, the concept “attitudes” is elaborated from a socio-psychological and sociolinguistic perspective, focussing on the didactics of foreign languages. Subsequently, a survey concerning attitudes of secondary school-level students learning French in their 3rd or 4th year is presented. This study intends to present quantitatively reliable results considering students’ attitudes in the context of French as a foreign language in German schools. The research project is based on three issues:

The description of attitudes, the correlation between attitudes and language proficiency, and finally differences between distinctive groups of students, for example differences regarding the sequence of languages. The following thesis clarifies the research questions and explains the methodology. Preliminary results concerning the description of attitudes are presented in the end.

1. Einleitung: Zur Situation des Französischen als Schulfremdsprache

Trotz sinkender Schülerzahlen in der Sekundarstufe II kann Französisch laut Caspari (2010) bundesweit als „zweite und zweitwichtigste Schulfremdsprache“ (12) bezeichnet werden. Jüngste Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2015: 80-84 aus dem Schuljahr 2014/15 zeugen davon, dass Französisch weiterhin hinter dem Englischen den zweiten Platz einnimmt.

Das Französische als Fremdsprache und Schulfach kann einen entscheidenden Beitrag zur Ausbildung inter- bzw. transkultureller kommunikativer Kompetenzen leisten. Es kann festgehalten werden, dass Französisch als Weltsprache, als Amts- und Verkehrs-

sprache in vielen Ländern wie auch – im Hinblick auf das lebenslange Sprachenlernen und die romanische Mehrsprachigkeit – als Brückensprache und schließlich mit Bezug auf Deutschland als wichtige Partnersprache zur Völkerverständigung gelten darf.

Allgemeine Beobachtungen lassen auf eine gewisse Unbeliebtheit des Fachs schließen. Gerade Schüleräußerungen weisen darauf hin, dass die Einstellungen der Lernenden zum Teil negativ sind, die oben genannten Nützlichkeitsaspekte der französischen Sprache nicht anerkannt werden und das Französische über die Schulzeit hinaus keine Bedeutung mehr hat. Lehrerseitig wird häufig auf die mangelnde Leistungsbereitschaft und Motivation der Lernenden hingewiesen. Damit gehen auch Befürchtungen der Französischlehrkräfte einher, die zum Teil über den sinkenden Stellenwert des Faches und die rückläufigen Schülerzahlen klagen. Um diese im Alltag wahrgenommenen negativen Aussagen auch empirisch zu stützen, wurden in einer Fragebogenstudie Schülereinstellungen systematisch erhoben und untersucht.

2. Der Faktor „Einstellung“

2.1. Einstellung als individuelle Lernervariable

Einstellungen bilden zum einen ein bedeutendes Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts (vgl. z.B. die Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache in KMK 2003: 16-17).

Zum anderen sind Einstellungen als eine wichtige Voraussetzung des Sprachenlernens bzw. des Zweitspracherwerbs (vgl. Riemer 2002) zu verstehen. Bei diesen Voraussetzungen handelt es sich keineswegs um unveränderliche Gegebenheiten, die Schülerinnen und Schüler in den schulischen Fremdsprachenunterricht mitbringen. Vielmehr müssen (soziale) Einstellungen als dynamische Variable aufgefasst werden. In der fremdsprachendidaktischen Literatur ist das Konzept der sozialen Einstellungen häufig in das Themengebiet der individuellen Lernervariablen eingebettet (vgl. z.B. Edmondson & House 2011; Reimann 2015; Riemer 2002; Roche 2008).

Claudia Riemer unterscheidet beispielsweise in ihrem „Einzelgänger“-Modell lerner-exogene und lerner-endogene Faktoren, wobei Einstellungen endogenen, genauer der Untergruppe „Affekte“, zugeordnet werden (vgl. Riemer 2006: 232-233). Edmondson & House (2011) prägen in ihrer *Einführung in die Sprachlehrforschung* den Begriff „individuelle Lernervariablen“. Sie unterscheiden zum einen kognitive Faktoren und fassen hierunter Intelligenz, kognitive Stile und Sprachlerneignung zusammen. Zum anderen legen sie einige sozio-affektive Faktoren dar. „Sozio-affektiv bezieht sich auf diejenigen Gefühle, die die Beschäftigung mit der Zielsprache und der zielsprachlichen Kultur bei den Lernenden auslöst“ (171). Neben der Motivation und Persönlichkeitsmerkmalen werden auch die Einstellungen den sozio-affektiven Faktoren zugeordnet (vgl. ebd.).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Faktor Einstellung als affektive Variable Überlappungen mit anderen Konzepten aufweist und deshalb Schwierigkeiten der Abgrenzung eingeräumt werden müssen. So zeigt beispielsweise ein Blick in die frühe nordamerikanische Zweitspracherwerbsforschung um Gardner (Gardner & Lambert 1972; Gardner 1985), dass der Motivationsbegriff Einstellungen zu verschiedenen Einstellungsobjekten umfasst, d.h., Einstellungen werden hier als ein der Motivation untergeordnetes Konzept begriffen. Darüber hinaus sind die sog. *learner beliefs* (vgl. Dörnyei 2005: 217) als eine Variable zu verstehen, die den Einstellungen nahe steht. *Beliefs* als Konzept wurden im deutschen Sprachraum auch unter dem Begriff *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* erforscht (vgl. Rück 2009). Darüber hinaus verwenden Beermann & Cronjäger (2011) den Begriff „Fachwertschätzung“ im Rahmen einer Untersuchung zum Zusammenhang von Emotionen und Fachwertschätzung im Französischunterricht. Aufgrund dieser konzeptuellen Überlappungen ist es von großer Bedeutung, Einstellungen als Variable genau zu bestimmen und dabei insbesondere die multidimensionale Struktur zu berücksichtigen, auf die im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

2.2. Einstellung als multidimensionales Konstrukt

Einstellungen wurden bisher vor allem in der Sozialpsychologie untersucht. Eine der bekanntesten und meist zitierten Einstellungsdefinitionen, nicht nur in sozialpsychologischen Veröffentlichungen, lautet wie folgt:

An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive and dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related (Allport 1935: 810).

Eine Einstellung ist ein durch Erfahrung organisierter psychischer (mental) und neurologischer Status der Bereitschaft, der einen richtenden oder dynamischen Einfluß auf die Reaktion eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen, mit denen es verbunden ist, ausübt (Übersetzung: Güttler 2000: 96).

Haddock & Maio (2007) definieren Einstellungen als „zusammenfassende Bewertungen eines Gegenstandes, die eine affektive, eine kognitive und eine Verhaltenskomponente aufweisen“ (190). Die affektive Komponente bezieht sich auf „Gefühle oder Emotionen, die mit einem bestimmten Einstellungsobjekt verbunden werden“ (192), die kognitive Komponente auf „Gedanken, Überzeugungen und Eigenschaften, die wir mit einem bestimmten Gegenstand assoziieren“ (ebd.). Häufig ist es so, dass Einstellungsobjekte positiv bewertet werden, wenn man sich von ihnen einen Nutzen oder Wert verspricht. Die Verhaltenskomponente betrifft Verhaltensweisen gegenüber einem Einstellungsgegenstand. So kann in Bezug auf ein Einstellungsobjekt mit Annäherung oder Vermeidung reagiert werden (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2009: 151).

Diese vielfach zitierten Komponenten sind auch in Bezug auf das Sprachenlernen wichtig. Das multidimensionale Modell der Einstellungen kann somit auf die das Französischlernen betreffende Einstellungen übertragen werden. Die affektive Komponente bezieht sich beispielsweise auf Sympathie oder Antipathie zur Sprache, Freude beim Erlernen der Sprache oder auf positiv bzw. negativ wahrgenommene Unterrichtserlebnisse. Hinsichtlich der kognitiven Komponente rücken z.B. Aspekte wie individuell empfundener Schwierigkeitsgrad, individuelle Bedeutung sowie die Struktur der Sprache in den Vordergrund. Darüber hinaus sind diesem Bereich auch Anwendungsmöglichkeiten zuzuordnen, z.B. die Bedeutung für den späteren Beruf oder die Rolle der Sprache im gesellschaftlichen Umfeld. Auf der Verhaltensebene interessieren beispielsweise Wahlverhalten und Interesse am (lebenslangen) Lernen der Zielsprache und/oder weiterer Fremdsprachen.

2.3. Einstellungsobjekte

Über die Sozialpsychologie hinaus bilden Einstellungen auch einen bedeutenden Untersuchungsgegenstand in der Soziolinguistik. Dort beschäftigt sich die Spracheinstellungsforschung mit Faktoren, die Spracheinstellungen bestimmen und mit der Relevanz von Spracheinstellungen für „sprachliches und nicht-sprachliches Verhalten“ (Casper 2002: 9). Auch in der Soziolinguistik werden die drei oben beschriebenen Komponenten aufgenommen und in Beziehung zum Einstellungsobjekt Sprache gestellt (z.B. Garrett 2010: 23). Casper bezeichnet Einstellungen als „Sammelbegriff mit Objekten sehr unterschiedlicher Natur“ (2002: 49) und bestimmt Sprache, Sprecher und Sprachverhalten als die drei Klassen von Spracheinstellungen:

Nach ihrem Objekt können Einstellungen in drei große Gruppen geteilt werden: Einstellungen zum Sprecher („speaker evaluation“), Einstellungen zur Sprache, Varietät bzw. Sprachstil („speech style evaluation“) und Einstellungen, die in irgendeiner Hinsicht Sprachverhalten betreffen, wie Einstellung zum Bilingualismus, zum Erlernen einer Zweitsprache, zum Sprachunterricht oder zum Gebrauch einer Sprache oder Varietät (Casper 2002: 157).

Aus der Fremdsprachenforschung ist insbesondere die Differenzierung Gardners (1985) zwischen *educational* von *social attitudes* anzuführen:

Instances of educational attitudes would be attitudes toward the teacher, the course, learning the language, etc. In each case, the attitude revolves around the educational aspects of second language acquisition. Social attitudes, on the other hand, involve attitudes which focus on the cultural implications of second language acquisition (Gardner 1985: 41-42).

In Anlehnung an diese beiden Klassifizierungen soll eine Einteilung in fachspezifische und lernspezifische Einstellungsobjekte vorgeschlagen werden (vgl. hierzu auch Venus 2015):

- Die fachspezifischen Einstellungsobjekte können näher als zielsprachenspezifisch charakterisiert werden und beinhalten die Bereiche: Zielsprache, Sprecherinnen und Sprecher der Zielsprache sowie Zielsprachenländer und deren Kulturen. Die Zielsprache als Einstellungsobjekt (Düwell 2007; Gardner 1985; Huneke & Steinig 2013; Reinfried 2002; Riemer 2002; Roche 2008) wird ebenso wie das Einstellungsobjekt „Sprecherinnen und Sprecher der Zielsprache“ in zahlreichen fachdidaktischen Darstellungen genannt (Cook 2008; Edmondson & House 2011; Gardner 1985; Riemer 2001, 2002; Roche 2008). Der Gegenstand „zielsprachliche Länder und deren Kulturen“ geht vor allem aus fremdsprachendidaktischen Erläuterungen zur Motivation (Reinfried 2002; Riemer 2001, 2002) hervor.
- Die lernspezifischen Einstellungsobjekte knüpfen ebenfalls an fremdsprachendidaktische Ausführungen an und enthalten die Einstellungsbereiche Erlernen von Fremdsprachen, Erlernen der Zielsprache sowie Unterricht in der Zielsprache. Im Rahmen des integrativen Motivs bildet bei Gardner (1985) das Interesse an Fremdsprachen im Allgemeinen („Interest in Foreign Languages“, 153) eine Teilkomponente (vgl. dazu auch Gardner & MacIntyre 1993: 158-159). Als Einstellungsobjekt tritt es beispielsweise bei Riemer 2001 in einer Liste mit verschiedenen Parametern zur Feststellung von Motivation als „positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen“ (Riemer 2002: 74) auf. Das Einstellungsobjekt „Erlernen der Zielsprache“ findet sich bei Gardner 1985 (vgl. auch Gardner & MacIntyre 1993) und ist dort ebenso wie der letzte Gegenstand „Unterricht in der Zielsprache“ (vgl. auch Düwell 2007; Riemer 2001; Roche 2008) den *educational attitudes* zugeordnet (Gardner 1985: 41).

Im Hinblick auf die Einstellungen zu diesen Einstellungsobjekten gilt zu bedenken, dass es sich um ein hypothetisches Konstrukt handelt, d.h. Einstellungen sind nicht direkt beobachtbar, sondern müssen aus Reaktionen erschlossen werden. Eine valide Erfassung impliziert dabei die Berücksichtigung der affektiven, kognitiven und verhaltensmäßigen Komponente (vgl. Venus 2015: 6). Finkbeiner teilt diese Ansicht und geht auf die Berücksichtigung der drei Komponenten im Rahmen der Konstruktion von Datenerhebungsinstrumenten ein:

Da ‚Einstellung‘ als theoretisch definiertes Konstrukt durch ein Dreikomponentenmodell definiert werden kann, bietet es sich an, diese Teilkomponenten als theoretische Grundlage [sowohl] bei der Konzeption von Fragebögen (vgl. Finkbeiner 1995) oder Interviewleitfäden als auch bei der Auswertung von Beobachtungen und Introspektion zu berücksichtigen (Finkbeiner 2001: 357).

Im Folgenden wird versucht, die oben vorgeschlagene Kategorisierung der Einstellungsobjekte gemeinsam mit der Dreikomponenten-Struktur in einem Modell zu veranschaulichen:

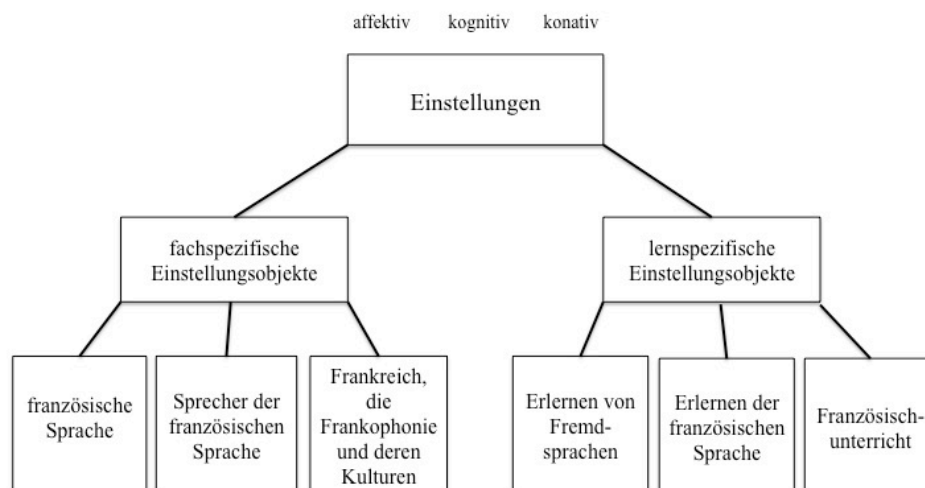


Abb. 1: Einstellungskomponenten und -objekte

Die Aufgabe der Einstellungsmessung¹ besteht nun darin, Indikatoren, das heißt objektiv feststellbare Kriterien, zu finden, die in einer systematischen Beziehung zu dieser latenten, nicht von außen beobachtbaren, Variable stehen. Im Rahmen der Fragebogenstudien wurden aus der Theorie entsprechende Indikatoren für die jeweiligen Einstellungsobjekte abgeleitet, welche die Konstruktion des Datenerhebungsinstrumentes leiteten. Dies soll im folgenden Kapitel exemplarisch an dem Einstellungsobjekt „französische Sprache“ verdeutlicht werden.

2.4. Das Einstellungsobjekt „französische Sprache“

Hinsichtlich der Einstellungen zur französischen Sprache müssen zum einen Gefühle und Emotionen, die mit diesem Einstellungsgegenstand in Verbindung stehen, berücksichtigt werden. Hier geht es im Allgemeinen um Zuneigung versus Abneigung bzw. um Sympathie versus Antipathie, die der französischen Sprache entgegengebracht wird (affektive Komponente).

Zum anderen bildet das Verhalten, welches bezüglich der französischen Sprache zu beobachten ist, einen wichtigen Aspekt (verhaltensmäßige Komponente). Hier muss vor allem der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler die Sprache gerne verwenden bzw. sprechen oder den Sprachgebrauch eher vermeiden, nachgegangen werden. Außerdem interessiert die Rolle der Sprache im Alltag der Schülerinnen und Schüler, d.h., ob sie mit der französischen Sprache in ihrem Alltag in Kontakt treten oder ob sie keine

Venus, Theresa (2017), Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122-138. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Bedeutung in ihrer Lebenswelt einnimmt. Es lassen sich zahlreiche Beispiele eines sprachzugewandten Verhaltens nennen. Man denke beispielsweise an das Anhören französischsprachiger Musik oder an das Anschauen französischsprachiger Filme.

Im Hinblick auf die drei Einstellungskomponenten sind es in diesem Fall die kognitiven Zuschreibungen, die eine herausragende Stellung einnehmen. Um die Einstellungen zur französischen Sprache zu erfassen, müssen deshalb insbesondere auch Eigenschaften, die der Sprache zugeschrieben werden, betrachtet werden (kognitive Komponente). Caspari & Rössler (2008) unterscheiden in ihrem Beitrag „Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeit“ drei Charakteristika bzw. Gründe für die Wahl des Französischen (vgl. 67-69), die auch für die Eigenschaftszuschreibungen und die Bewertung der Sprache von Bedeutung sind: „Linguistische Charakteristika“, „pragmatische Gründe für die Wahl des Französischen“, „soziokulturelle und historisch-politische Gründe für die Wahl des Französischen“ und schließlich „institutionelle Rahmenbedingungen des Französischen“ (67-68). Hinsichtlich der linguistischen Charakteristika des Französischen ist zunächst der Aspekt des Schwierigkeitsgrades zu nennen. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass das Französische häufig als schwere Sprache charakterisiert wird, die einen hohen Komplexitätsgrad aufweist. Diese Komplexität steht im Zusammenhang mit der Phonem-Graphem-Relation und der Tatsache, dass die geschriebene Sprache eine andere und grammatikalisch komplexere Struktur aufweist, als es auf der Ebene der gesprochenen Sprache zum Ausdruck gebracht wird. So finden sich hinsichtlich der Beschäftigung mit dem Schwierigkeitsgrad der Schulsprachen teils eindeutige Rankings, in denen Französisch zumindest im Vergleich mit Englisch, Italienisch und Spanisch als schwierigste Sprache bestimmt wird (vgl. Kramer 2010: 118). Andererseits wird schon seit vielen Jahren in Ausführungen zum Schulfach Französisch gefordert, der Sprache „den Nimbus der ‚schweren‘ Sprache zu nehmen“ (Nieweler 2006: 94), um dem Rückgang der Schülerzahlen, der vor allem in der Sekundarstufe II zu beobachten ist, entgegenzuwirken (vgl. Bittner 2003)². Es wird des Weiteren argumentiert, dass sich der objektive Schwierigkeitsgrad einer Sprache kaum bestimmen lässt und diese Zuschreibungen subjektiv sehr unterschiedlich ausfallen können (vgl. auch Decke-Cornill & Küster 2014: 16). Ein weiteres bedeutendes und als subjektiv festgelegtes, allerdings häufig als positiv empfundenen, Charakteristikum des Französischen ist der Klang dieser Sprache. So wird die Sprache häufig als schön und schön klingend charakterisiert (vgl. Schumann & Poggel 2008: 118). Neben der persönlichen Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades und des Klanges kann eine Sprache auch in Bezug auf die Nützlichkeit beurteilt werden. An dieser Stelle ist auf weitere, von Caspari & Rössler (2008: 67-69) aufgeführte, Gründe für die Wahl der Sprache, den pragmatischen, soziokulturellen und historisch-politischen Aspekt sowie auf einige institutionelle Rahmenbedingungen einzugehen. Das Französische, als die Sprache des größten Nachbarn und des wichtigsten politischen und wirtschaftlichen Partners Deutschlands, beschränkt sich nicht nur auf den europäischen Sprachraum, sondern wird weltweit von 212 Millionen Menschen³, die als *locuteurs quotidiens* gelten (OIF 2014: 8), gesprochen. Die Sprache etablierte sich als *lingua franca* und dominierende Sprache der internationalen Diplomatie ab dem 17. Jahrhundert, und somit war Französisch als Diplomatensprache sowie als Sprache des Handels, des Militärs und der Verwaltung im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts stark nachgefragt (vgl. Reinfried 2003: 143). Im Zeitalter der Aufklärung etablierte sich das Französische als Sprache der Wissenschaft und der Künste. Das ist ein heute noch spürbares Erbe, das allerdings negative Begleiterscheinungen für den schulischen Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, wenn das Französische als Kultursprache und Sprache der Gebildeten auf diesen Aspekt beschränkt und als schwer erlernbare Sprache charakterisiert wird (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014: 16). Der deutsch-französische Freundschaftsvertrag von 1963 ebnete den Weg für die (kulturelle) Förderung des Französischen in Deutschland und umgekehrt. Hier sind zahlreiche Städte- und Schulpartnerschaften zu nennen, aber auch das *Institut Français* oder das Deutsch-Französische Jugendwerk. In der heutigen Zeit lässt sich feststellen, dass das Französische zwar „aufgrund der weltweiten kulturell-intellektuellen Entwicklung [zugunsten des Englischen] in den letzten beiden Jahrzehnten maßgeblich an Einfluss verloren hat“ (Caspari & Rössler 2008: 69). In vielen internationalen und vor allem europäischen Einrichtungen nimmt es jedoch weiterhin einen besonderen Platz ein und steht an zweiter Stelle, was die geforderten Fremdsprachen auf dem Arbeitsmarkt betrifft (vgl. 67). Daraus lässt sich folgern, dass bei der Erfassung der Einstellungen zur französischen Sprache der Nutzen für den späteren Beruf und die Rolle der Sprache weltweit sowie in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen ist. Außerdem spielt der Aspekt der Nützlichkeit des Französischen, um weitere romanische Sprachen zu erlernen, eine wichtige Rolle, die nicht zu vernachlässigen ist. Besonders im schulischen Kontext scheint dies von Relevanz, und die Bedeutung des Französischen für das Erlernen weiterer romanischer Sprachen wird im Zuge der geforderten Förderung von Mehrsprachigkeit immer wieder hervorgehoben (vgl. Burk, Meißner, Müller, Sippel & Wehmer 2001: 120; Caspari & Rössler 2008: 71; Michler 2005: 38).

Der Nutzen, der beim Erlernen zweier romanischer Sprachen u.a. durch sprachliches und prozedurales (Vor-)Wissen entsteht, ist vor allem von Horst G. Kleins und Franz-Joseph Meißners angestellten Forschungen zur romanischen Mehrsprachigkeit angestoßen und inzwischen vielfach, besonders im Hinblick auf die Interkomprehensionsmethode, untersucht worden (vgl. Klein 2002; Meißner & Reinfried 1998)⁴. Meist erfolgt der Transfer der französischen Sprachkenntnisse auf eine andere romanische Sprache reaktiv (vgl. Caspari & Rössler 2008: 71), d.h., dass erst beim Erlernen einer weiteren Sprache auf die zuvor erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen aus dem Französischunterricht zurückgegriffen wird. Die proaktive Nutzbarmachung, d.h. die Vorbereitung auf nachgelernte romanische Sprachen im Französischunterricht, „z.B. in der Form, dass im Rahmen sogenannter interlingualer Einheiten gezielt das Spanische und teilweise auch das Italienische in den Französischunterricht eingebaut wird“ (ebd.), erfolgt dagegen weitaus seltener. Vor diesem Hintergrund gilt es zu fragen, ob Schülerinnen und Schüler diese Eigenschaft des Französischen als Brückensprache (vgl. Klein 2002; Meißner & Reinfried 1998) überhaupt wahrnehmen. Es stellt sich dabei die Frage, ob der Empfehlung, „die Rolle des Französischen als Transfersprache für den Erwerb weiterer romanischer Sprachen [im Französischunterricht zu] behandeln“ (Meißner, Beckmann & Schröder-Sura 2008: 106), nachgekommen wird.

Venus, Theresa (2017), Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122-138. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

2.5. Einstellungen in der Fremdsprachendidaktik

Es kann einleitend festgehalten werden, dass im deutschen Sprachraum die den Französischunterricht betreffenden Einstellungen weder als individuelle Lernvariable im Zusammenhang mit Lernerfolg noch im Hinblick auf Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen (z.B. Geschlecht oder Sprachenreihenfolge) umfassend erforscht wurden.

Es liegen jedoch erstens einige Studien vor, die sich mit einzelnen Einstellungsbereichen in meist deskriptiver Art befassen. Schumann & Poggel (2008) kommen z.B. in ihrer Studie zum Frankreichbild deutscher Jugendlicher zu dem Ergebnis, dass das Frankreichbild der Jugendlichen „positiv, dabei durchaus realistisch und kenntnisreich“ (125) ist und ein Desinteresse an Frankreich und Franzosen durch diese Umfrage nicht bestätigt wird. Die Erkenntnisse im Bereich „Erfahrungen mit dem Französischlernen“ sprechen dafür, dass vielmehr Faktoren des Unterrichtens, Frustrationserlebnisse und methodische Aspekte als Gründe für den Rückgang der Schülerzahlen in diesem Fach gewertet werden können (vgl. 114). Darüber hinaus lassen sich Forschungsergebnisse zu ähnlichen Konzepten, wie beispielsweise der Motivation, finden (z.B. Meißner et al. 2008), welche sich auf das Fach Französisch beziehen; dabei wurden u.a. auch Erkenntnisse zur Abwahl und zum Wahlverhalten (z.B. Bittner 2003; Candelier & Hermann-Brennecke 1993; Küster 2007) gewonnen. Diese Studien sprechen dem Fach Französisch zum Teil eine „dilemmatische Situation“ (Meißner et al. 2008: 105) zu. Hohe Abwahlquoten gehen insbesondere mit schlechten Leistungen, dem Schwierigkeitsempfinden und der Unzufriedenheit mit dem Unterricht (vgl. Bittner 2003: 343; Küster 2007: 220), aber auch mit der Zuschreibung eines geringen Nützlichkeitswerts (vgl. Candelier & Hermann-Brennecke 1993: 113) einher.

Zweitens lassen sich im anglophonen Raum vermehrt die Motivation betreffende Studien finden, welche *attitudes* in unterschiedlichen Facetten als Teilkomponente berücksichtigen (z.B. Dörnyei, Csizér & Németh 2006; Gardner 1985; Masgoret & Gardner 2003; Williams, Burden & Lanvers 2002) und vereinzelt auch den Zusammenhang der untersuchten Variable zum Lernerfolg sowie Unterschiede zwischen den Lernenden fokussieren. In der anglophonen Zweitsprachenerwerbsforschung erreichte Gardners *socioeducational model* große Bekanntheit. Ausgehend von diesem Modell entwickelt er die sog. *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB), um englischsprachige Schülerinnen und Schüler im kanadischen Raum, die Französisch als Zweitsprache lernen, zu befragen (Gardner & Lambert 1972)⁵.

Masgoret & Gardner (2003) führten eine Metaanalyse durch und verfolgten dabei das Ziel, die Beziehung der Variablen des *socioeducational models* zu der erbrachten Leistung (*language achievement*) aufzuzeigen (vgl. 168). Folgende Ergebnisse lassen sich hier zusammenfassend festhalten:

First, the five classes of variables, attitudes toward the learning situation, integrativeness, motivation, integrative orientation, and instrumental orientation, are all positively related to achievement in a second language. Second, motivation is more highly related to second language achievement than either of the other four variables. Third, these findings are not moderated to any great degree by the availability of the language in the immediate environment or by the age of the learners (205).

Williams et al. (2002) befragten in England 228 Schülerinnen und Schüler der siebten bis neunten Jahrgangsstufe (vgl. 503). Grundsätzlich konstatiert die Forschergruppe, dass im Rahmen der Untersuchung mittlere bis hohe Werte für die Fremdsprachenlernmotivation der Sekundarstufenschülerinnen und -schüler identifiziert werden konnten (vgl. 521). Mädchen erreichen dabei höhere Motivationswerte, unabhängig davon, ob die deutsche oder französische Sprache im Mittelpunkt steht (vgl. 522). Die Werte für die deutsche Sprache fallen bei einer Mehrzahl der erfragten Konstrukte signifikant höher aus als für das Französische (vgl. 520), und besonders die männlichen Befragten zeigen eine Präferenz für die deutsche Sprache (vgl. ebd.). Die Studie weist darüber hinaus auf ein Wechselverhältnis zwischen motivationalen bzw. den dabei berücksichtigten attitudinalen Faktoren und dem Sprachkönnen bzw. dem Sprachlernerfolg hin (vgl. 517).

3. Untersuchung

3.1. Vorstudie

Der Hauptuntersuchung ging eine qualitativ angelegte Schülerbefragung mit fünf Schülerinnen und Schülern als Vorstudie voran. Die Befragten⁶, Lena (12 Jahre, 7. Klasse Gymnasium, 2. Lernjahr, F2⁷), Johann (12 Jahre, 7. Klasse Gymnasium, 2. Lernjahr, F2), Laura (15 Jahre, 9. Klasse Gymnasium, 4. Lernjahr, F2), Anna (15 Jahre, 10. Klasse Realschule, 4. Lernjahr, F2) und Florian (21 Jahre, Abitur 2011, Maschinenbaustudent, insgesamt 7 Jahre Französisch, F2), erlernten die Schulfremdsprache Französisch zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2012) unterschiedlich lange. Die Interviewstudie zielte darauf ab, der Frage, wie deutsche Jugendliche zu der französischen Sprache, zu Frankreich, den Französischen und Franzosen sowie zu ihrem Französischunterricht

Venus, Theresa (2017), Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122-138. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

eingestellt sind, näherzukommen. Es sollte dabei ein Einblick in das Bild der Jugendlichen zu den erfragten Aspekten gewonnen werden, um sich unter anderem möglichen Komponenten, aus denen sich dieses Bild zusammensetzt und die wiederum für die Bildung der Subskalen in der Hauptuntersuchung bedeutend sind, anzunähern. Ferner ging es in der Voruntersuchung darum, zu erkennen, ob die Befragten ausreichend Erfahrungen mit den bzw. Wissen über die fokussierten Einstellungsobjekte besitzen. Die Antworten wurden kategorienbasiert ausgewertet (vgl. Kuckartz 2014: 77-79). Dabei wurde inhaltlich-strukturierend vorgegangen. Im Rahmen der Auswertung konnten die aus dem Interviewleitfaden gewonnenen Kategorien am Material mittels induktiver Vorgehensweise weiter ausdifferenziert werden (vgl. 77). Diese Ausdifferenzierung wird in der folgenden Abbildung dargestellt:

Tab. 1: Kategorien der Vorstudie

<p>Erfahrungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ keine Erfahrungen ▪ negative Erfahrungen ▪ positive Erfahrungen ▪ Schüleraustausch 	<p>Wissen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Musik ▪ Essen ▪ Literatur und Filme ▪ Wissensquelle Französischunterricht
<p>Französisinnen/Franzosen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assoziationen ▪ positive Aspekte ▪ negative Aspekte 	<p>Frankreich</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assoziationen ▪ positive Aspekte ▪ negative Aspekte
<p>Bewertung der Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ positive Aspekte ▪ negative Aspekte ▪ Gründe für die Fächerwahl ▪ außerschulische Bedeutung der Sprache 	<p>Französischunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ positive Aspekte ▪ negative Aspekte ▪ Verbesserungsvorschläge: <ul style="list-style-type: none"> ○ Unterricht ○ Vermittlung des Frankreichbildes ▪ Kriterien zur Bewertung des Unterrichts

Über die Erfassung vielfältiger positiver und negativer Aspekte zu einzelnen Einstellungsbereichen und die Analyse verschiedener Begründungen für die Wahl des Französischen hinaus konnte u.a. festgestellt werden, dass sehr junge Lernende aufgrund mangelnder Erfahrung sowohl im Bereich Französischlernen als auch im Bereich der frankophonen Welt weniger stark ausgebildete Einstellungen besitzen als diejenigen, die schon einige Jahre Französisch lernen.

3.2. Ziele der Fragebogenstudie

Obwohl Einstellungen als individuelle Lernervariable im Allgemeinen und speziell im Hinblick auf das Französische vor dem Hintergrund negativer Bewertungen und dem Wahlverhalten besonders wichtig erscheinen, finden sich dazu kaum quantitativ belastbare Untersuchungen im deutschen Sprachraum. Die hier vorgestellte Fragebogenstudie beabsichtigt, diese Lücke zu schließen, indem die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, die Französisch an bayerischen Gymnasien und Realschulen lernen, erfasst und beschrieben werden. Über diese Beschreibung hinaus verfolgt das Forschungsprojekt das Ziel, mögliche Zusammenhänge zwischen diesen Schülereinstellungen und dem Lernerfolg aufzudecken sowie Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu erkunden. Es werden dabei die in Kap. 2.3 vorgestellten Einstellungsobjekte (fachspezifische Einstellungsobjekte: französische Sprache, Sprecherinnen und Sprecher der französischen Sprache, Frankreich, die Frankophonie und deren Kulturen; lernspezifische Einstellungsobjekte: Erlernen von Fremdsprachen, Erlernen der französischen Sprache und Französischunterricht) fokussiert. Im Hinblick auf die fachspezifischen Einstellungsobjekte gilt zu betonen, dass hier nicht die Erforschung von Stereotypen im Fokus steht, sondern die Valenz der Einstellung (positiv – negativ).

Die Studie beabsichtigt, aus der Beschreibung der Einstellungen, den Zusammenhängen mit dem Lernerfolg und den Unterschieden zwischen den Gruppen Perspektiven für die Unterrichtspraxis und Forschung abzuleiten, um die Einstellungen zum Fach Französisch nachhaltig fördern und den oben angesprochenen überwiegend negativen Äußerungen entgegenwirken zu können.

3.3. Forschungsfragen

Insgesamt liegen dem Forschungsvorhaben drei Fragen zugrunde, die – angestoßen von der Interviewstudie zum Frankreichbild der Schülerinnen und Schüler – auf die Beschreibung der Einstellungen (1), auf den Zusammenhang mit Lernerfolg (2) und auf die Unterschiede zwischen den Lernenden (3) im Hinblick auf bestimmte Merkmale⁸ abzielen. Da im Rahmen dieses Beitrages der zweite und dritte Bereich ausgeklammert werden, soll hier ausschließlich die erste Forschungsfrage ausführlicher betrachtet werden⁹. Diese lässt sich wie folgt formulieren: **Welche Einstellungen haben Schülerinnen und Schüler, die Französisch im**

Venus, Theresa (2017), Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122-138. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

schulischen Kontext erlernen, zu den für den Französischunterricht relevanten Einstellungsobjekten? Bei der Beschreibung der Einstellungen werden die unterschiedlichen und im Kontext des Französischunterrichts relevanten Einstellungsobjekte berücksichtigt, so dass sich folgende Teilfragen stellen lassen:

Welche Einstellungen haben Schülerinnen und Schüler, die Französisch im schulischen Kontext erlernen,

- zur französischen Sprache?
- zu den Sprecherinnen und Sprechern der französischen Sprache?
- zu Frankreich, der Frankophonie und deren Kulturen?
- zum Erlernen von Fremdsprachen?
- zum Erlernen der französischen Sprache?
- zu ihrem Französischunterricht?

3.4. Stichprobe

Die dieser Befragung zugrunde liegende Population kann als die Menge aller bayerischen Französischschülerinnen und -schüler, die im dritten oder vierten Lernjahr Französisch an einer Realschule oder einem Gymnasium lernen, verstanden werden.

Um das Erfassen von sogenannten Ad-Hoc-Einstellungen (vgl. Gollwitzer & Schmitt 2006: 162) zu vermeiden, wurde auf eine entsprechende Lerndauer geachtet. Grundlegende Kriterien, welche die Auswahl der Stichprobe darüber hinaus leiteten, waren die Schulart (Realschule und Gymnasium) und die Sprachenfolge (Französisch als erste, zweite und dritte Fremdsprache). Um die Grundgesamtheit durch die Stichprobe angemessen repräsentieren zu können, war es besonders wichtig, ganze Lerngruppen bzw. Klassen zu befragen. Bei einer Stichprobe, die nicht über die Schulen gefunden wird, bzw. bei einer Stichprobe, die über Schulen gefunden wird, das Ausfüllen jedoch außerhalb des Unterrichts stattfindet, wäre das Problem der Stichprobenselektivität (vgl. Albert & Marx 2014: 63-64) gegeben.

Insgesamt wurden 739 Schülerinnen und Schüler befragt. Davon sind 295 der Befragten männlich (39,9 %) und 444 weiblich (60,1 %). 150 Schülerinnen und Schüler lernen zum Befragungszeitpunkt Französisch als zweite Fremdsprache und besuchen die Realschule. Unter den Befragten des Gymnasiums lernen 182 Schülerinnen und Schüler Französisch als erste, 337 als zweite und 70 als dritte Fremdsprache. Die 35 Lernenden, die angeben, Französisch zu Hause zu sprechen, werden ausgeschlossen, so dass 704 Datensätze in die Auswertung einbezogen werden.

3.5. Datenerhebung: der Fragebogen

Raab-Steiner & Benesch (2015) teilen Befragungen in ihrer groben Form nach zwei Kriterien ein: Kommunikationssituation und Standardisierungsgrad (vgl. 49). Durch diese beiden Einteilungskriterien kann der für die hier vorliegende empirische Untersuchung konstruierte Fragebogen näher bestimmt werden: Die Datenerhebung dieser Studie kann im Hinblick auf die Kommunikationssituation im weitesten Sinne als schriftliche Befragung bezeichnet werden. Allerdings handelt es sich weniger um eine schriftliche Befragung im engeren Sinne per *Paper-Pencil*-Vorgabe (vgl. ebd.), denn der Fragebogen wurde mithilfe der Befragungssoftware *SoSci Survey*¹⁰ konstruiert und von den Schülerinnen und Schülern im Computerraum der Schule ausgefüllt. Des Weiteren kann die Befragung hinsichtlich des Standardisierungsgrades bestimmt werden (vgl. ebd.). Was die Antwortmöglichkeiten, die Reihenfolge und die Formulierung der Fragen betrifft, handelt es sich im vorliegenden Fall um eine vollstandardisierte Befragung, denn die Reihenfolge der Beantwortung ist festgelegt und kann von den Befragten nicht beeinflusst werden. Auch die Antwortmöglichkeiten sind standardisiert. Die Befragungssituation ist durch genaue Absprachen mit den jeweiligen Schulen und verantwortlichen Lehrkräften und somit deren Vorgaben bestimmt. Der Zeitpunkt konnte von den Lehrkräften im Rahmen einer vorgegebenen Zeitspanne selbst bestimmt werden. Der Ablauf wurde insofern durch die Forscherin vorgegeben, als die Befragung während des Unterrichts und dabei immer im ganzen Klassenverband durchgeführt werden musste.

Der Onlinefragebogen besteht aus insgesamt 20 Bildschirmseiten (Realschule 19). Er enthält je nach Zielgruppe neun bis zwölf Fragen zur Person¹¹. Jedes der in der Theorie dargestellten sechs Einstellungsobjekte wurde mit vier bis neun Items operationalisiert (insgesamt 42). Bei der Operationalisierung wurde darauf geachtet, dass die Einstellungsobjekte durch die aus der Theorie und den bisherigen Forschungen gewonnen Implikationen repräsentiert werden und darüber hinaus alle drei Einstellungs-Komponenten abgebildet werden. Die Items wurden mittels Randomisierungsfunktion der Befragungssoftware in eine zufällige Reihenfolge gebracht, um so Reihenfolgeeffekten vorzubeugen. Die Items wurden den Befragten in Form einer vierstufigen Rangfolge mit verbaler Etikettierung vorgelegt. Dabei gilt folgende Codierung: 1 = „stimme überhaupt nicht zu“, 2 = „stimme eher nicht zu“, 3 = „stimme eher zu“ und 4 = „stimme voll und ganz zu“. Die gerade Skalierung wurde gewählt, um eine eindeu-

Venus, Theresa (2017), Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122-138. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

tige Positionierung im Hinblick auf die Einstellungen zu generieren. Die vierstufige Variante gewährleistet einerseits, dass ein differenziertes Bild bezüglich der Intensität der Einstellungen entsteht, andererseits werden Probleme der Differenzierung vermieden, so dass die befragten Schülerinnen und Schüler nicht überfordert werden. Abb. 2 zeigt die Items zum Einstellungsobjekt „französische Sprache“¹²:

35% ausgefüllt

Hier findest Du einige Aussagen zur **französischen Sprache**. Bitte gib an, wie sehr Du diesen Aussagen zustimmst.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
Die Sprache klingt schön.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spreche gerne Französisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Französisch ist eine schwere Sprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für meinen späteren Beruf könnte Französisch wichtig sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mag diese Sprache <u>nicht</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Französischkenntnisse gehören zur Allgemeinbildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die französische Sprache erleichtert das Erlernen anderer Sprachen (z.B. Italienisch oder Spanisch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die französische Sprache spielt <u>keine</u> große Rolle in der Welt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Französisch spielt <u>keine</u> Rolle in meinem Alltag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Abb. 2: Items Einstellungen zur französischen Sprache

Der Lernerfolg wurde durch drei unterschiedliche Verfahren erfragt: Zunächst beantworteten die Befragten Zustimmungsaussagen (7 Items), in denen sie sich hinsichtlich des Lernerfolges selbst einschätzen sollten. Im Anschluss daran wurden fünf Aussagen zur kommunikativen Kompetenz gestellt. Diese Items wurden in Anlehnung an das Selbsteinschätzungsraster der Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Europarat 2001: 36) formuliert. Auch hier mussten die Befragten sich selbst einschätzen. In einem letzten Teil wurde schließlich die Schulnote erfragt, bevor abschließend das Wahlverhalten mit vier bzw. im Fragebogen für die Realschule¹³ mit zwei Fragen erfasst wurde.

Der Fragebogen wurde in mehreren Phasen pilotiert. Neben einigen Expertengesprächen und Pretest-Phasen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern unter Rückgriff auf die Methode des Lauten Denkens und ersten Durchführungsversuchen mit kleinen Schülergruppen wurde die Befragung auch mit einer größeren Stichprobe erprobt.

In dieser Pilotierungsphase entsprach die Durchführungssituation der Haupterhebung: Die Erhebung fand an einem Gymnasium in Rheinland-Pfalz in ganzen Klassenverbänden (insgesamt vier Lerngruppen) während der Unterrichtszeit mit Schülerinnen und Schülern der 8. und 9. Klasse, die Französisch als zweite Fremdsprache lernen, statt. Insgesamt ergab sich eine Stichprobe von $n = 71$. In einem ersten Schritt wurden die erhobenen Daten einer inhaltlichen Interpretation unterzogen. In einem zweiten Schritt folgte die mathematische Interpretation der Subskalen. Für die aus *multi-items* bestehenden Subskalen wurde mittels Itemanalyse (auch Reliabilitätsanalyse; vgl. dazu Schmelter 2014) die interne Konsistenz bestimmt¹⁴. Im Rahmen der verschiedenen Pilotierungsphasen konnten Probleme identifiziert und behoben werden.

Venus, Theresa (2017), Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122-138. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

4. Erste Ergebnisse

Die Auswertung wurde mittels SPSS unter Rückgriff auf verschiedene statistische Verfahren durchgeführt. Während für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage ausschließlich deskriptive statistische Auswertungsverfahren herangezogen wurden, sind für alle weiteren Fragen vor allem inferenzstatistische Methoden genutzt worden.

Im Rahmen dieses Beitrags werden erste Ergebnisse in Ausschnitten präsentiert. Zunächst erfolgt eine Zusammenfassung aller Erkenntnisse im Hinblick auf die erste Forschungsfrage. Hierbei werden alle Einstellungsbereiche des in Kap. 2.3 vorgestellten Modells berücksichtigt und aus der Befragung gewonnene Erkenntnisse zum Wahlverhalten präsentiert.

Im Anschluss daran sollen die Ergebnisse im Hinblick auf das fachspezifische Einstellungsobjekt „französische Sprache“ (siehe Abb. 1) näher betrachtet werden. Dabei steht die in Kap. 4.3 bereits formulierte Teilfrage im Vordergrund: Welche Einstellungen haben Schülerinnen und Schüler, die Französisch im schulischen Kontext erlernen, zur französischen Sprache?

4.1. Überblick: Einstellungen der Schülerinnen und Schüler

Tab. 2: Deskriptive Statistik nach Einstellungsobjekten

	Deskriptive Statistik: (N = 704)	
	Mittelwert	Standard- abweichung
fachspezifische Einstellungen		
französische Sprache (SP)	2.60	0.59
Sprecherinnen und Sprecher der französischen Sprache (M)	2.69	0.72
Frankreich, die Frankophonie und deren Kulturen (LK)	2.77	0.59
lernspezifische Einstellungen		
Erlernen von Fremdsprachen (FSL)	3.04	0.55
Erlernen der französischen Sprache (FL)	2.34	0.61
Französischunterricht (FU)	2.79	0.70

Aus Tab. 2 kann abgelesen werden, dass alle Werte im mittleren und tendenziell positiven Bereich liegen. Zusammenfassend kann für die fachspezifischen Einstellungsobjekte SP, M und LK Folgendes festgehalten werden: Der Mittelwert für das Einstellungsobjekt „französische Sprache“ (SP) fällt geringer aus als die Werte für die beiden anderen Einstellungsobjekte „Sprecherinnen und Sprecher der französischen Sprache“ (M) und „Frankreich, die Frankophonie und deren Kulturen“ (LK). Französisch wird von den Schülerinnen und Schülern als schöne, aber schwere Sprache wahrgenommen. Es stellte sich weiterhin heraus, dass die Nützlichkeit der Sprache, im Gegensatz zur Bedeutung des Landes allgemein bzw. im Hinblick auf die Partnerschaft mit Deutschland, auf unterschiedlichen Ebenen nicht wahrgenommen wird. Hierbei ist auch die Tatsache hervorgetreten, dass ein Teil der Befragten die Bedeutung des Französischlernens für das Erlernen weiterer romanischer Sprachen nicht unmittelbar anerkennt (siehe unten).

Die Zahlen weisen mit einem Anteil von 74,9 %, der angibt, schon einmal in einem französischsprachigen Land gewesen zu sein, darauf hin, dass die Befragten bereits zum Großteil Erfahrungen in frankophonen Ländern gesammelt haben¹⁵. Es zeigte sich weiterhin, dass die französische Sprache von fast allen Französischlernenden mit Frankreich assoziiert wird (93,9 % Frankreich, 3,4 % ein Land in Afrika, 1 % Kanada, 0,7 % Belgien, 0,7 % Schweiz). Ein positives Bild sowohl im Hinblick auf die Menschen als auch auf das Land und die Kultur überwiegt. Als positiv ist insbesondere der ausgeprägte Wunsch, Kontakte zu knüpfen, hervorzuheben. Insgesamt 68,8 % stimmen der Aussage „Ich möchte gerne Kontakte mit Menschen des Landes knüpfen“, (M = 2.64, s = 0.82) und 60,3 % der Aussage „Ich hätte gerne Freunde in diesem Land“ (M = 2.73, s = 0.96) eher oder voll und ganz zu (Mo = 3). Außerdem stellt Frankreich ein begehrtes Reiseziel dar. 48,4 % stimmen der Aussage, Frankreich sei ein schönes Urlaubsziel, voll und ganz und 38,9 % eher zu (M = 3.32, s = 0.78). Weiterhin stimmen 70,2 % der Aussage, „Ich möchte gerne dorthin reisen, um das Land und die Kultur kennen zu lernen“ (M = 2,90, s = 0.94), voll und ganz oder eher zu (Mo = 3). Die Ergebnisse sprechen insgesamt für ein Interesse an dem Land und der Kultur und die Bereitschaft der Befragten, diese zu erkunden.

Für die lernspezifischen Einstellungen können folgende Ergebnisse festgehalten werden: Die Einstellungen zum Fremdsprachenlernen heben sich ab und nehmen mit einem Mittelwert von M = 3.04 – im Vergleich zu den anderen Einstellungen – einen etwas positiveren Wert an. Die Mehrheit der Befragten (62,4 %) stimmt der Aussage, dass es wichtig ist, Sprachen zu lernen, um mit

Venus, Theresa (2017), Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122-138. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Menschen aus anderen Ländern kommunizieren zu können, voll und ganz zu ($M = 3.57$, $s = 0.62$). Auch die Bedeutung der Mehrsprachigkeit wird von einem Großteil der Schülerinnen und Schüler anerkannt. 21,3 % der Schülerinnen und Schüler stimmen jedoch der Aussage, dass es wichtig ist, zwei oder mehr Sprachen zu lernen ($M = 2.95$, $s = 0.80$), nicht zu. Wohingegen 85 % dem Item „Sprachen zu lernen, ist wichtig für meine Zukunft“ eher zustimmen oder voll und ganz zustimmen. Positiv ist hervorzuheben, dass die Befragten mehrheitlich Spaß ($M = 2.71$, $s = 0.87$, $Mo = 4$ mit 44,6 %) am Fremdsprachenlernen haben, und die Tatsache, dass das Sprachenlernen über die Schulzeit hinaus von 63 % der Befragten, die dieser Aussage eher oder voll und ganz zustimmen ($Mo = 3$), angestrebt wird ($M = 2.75$, $s = 0.90$). Viele Schülerinnen und Schüler ($Mo = 3$; 22,3 % stimmen voll und ganz zu und 26,6 % stimmen eher zu) möchten weitere Sprachen, die nicht in der Schule angeboten werden, erlernen ($M = 2.50$, $s = 1.06$).

Die Einstellungen zum Französischlernen fallen dagegen mit $M = 2.34$ ($s = 0.61$) im Vergleich zu allen anderen Einstellungen und insbesondere im Vergleich zum Einstellungsobjekt Fremdsprachenlernen negativer aus. Die Nützlichkeit und Wichtigkeit, Französisch zu lernen, wird als geringer eingeschätzt. Es stellte sich heraus, dass die hier befragten Schülerinnen und Schüler den Verkehrswert des Französischen weniger wertschätzen. Im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen fällt beispielsweise auf, dass die Werte ($M = 3.57$, $s = 0.62$) für „Es ist wichtig, Sprachen zu lernen, um mit Menschen aus anderen Ländern kommunizieren zu können“ sehr hoch sind, während sie für das gleiche Item in Bezug auf das Französischlernen geringer ($M = 2.71$, $s = 0.90$) ausfallen. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Wert für „Sprachen zu lernen, ist wichtig für meine Zukunft“ ($M = 3.27$, $s = 0.77$) im Vergleich zu „Französisch zu lernen, ist wichtig für meine Zukunft“ ($M = 2.36$, $s = 0.89$). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass auch auf der affektiven Ebene die Einstellungen zum Französischlernen negativer ausfallen. So stimmen z.B. 26 % der Befragten der Aussage, dass Französischlernen super ist ($M = 2.24$, $s = 0.96$), überhaupt nicht und 34,9 % eher nicht zu. Außerdem lässt sich erkennen, dass zwar 10,8 % der Aussage, auch nach der Schulzeit Französisch weiterlernen zu wollen ($M = 2.27$, $s = 0.93$), voll und ganz und immerhin 28 % eher zustimmen, bei mehr als 60 % liegt die Antwort hier jedoch im negativen Bereich ($Mo = 2$). Weiterhin weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache im Vergleich zum Englischen als schwerer einstufen. 78,8 % bejahen diese Aussage ($M = 3.26$, $s = 0.99$). Des Weiteren wird auch der Lernaufwand mit 63,6 % mehrheitlich als hoch angesehen ($M = 3.04$, $s = 0.89$).

Was den Französischunterricht betrifft, so konnte aufgezeigt werden, dass der Befund anderer Studien (negative Einstellung zum Französischunterricht) nur bedingt und für einen geringen Anteil der Befragten bestätigt wird. Die negativ gepolten Items, die auf der affektiven Ebene verschiedene Gefühlszustände sowie das Interesse an den Inhalten erfragen, erreichen ähnliche Werte. Rund 10 % stimmen diesen Aussagen zwar voll und ganz zu, die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler stimmt diesen Aussagen jedoch gar nicht oder eher nicht zu. Zwei Beispiele sollen hier zur Veranschaulichung näher betrachtet werden: 44,7 % ($Mo = 2$) stimmen der Aussage, dass der Französischunterricht langweilig ist, eher nicht zu und 17,9 % stimmen überhaupt nicht zu ($M = 2.31$, $s = 0.89$). Auch für das Item „Meinen Französischunterricht mag ich nicht“ ist „stimme eher nicht zu“ mit 33,6 % der meist gewählte Wert, gefolgt von 29,3 % mit „stimme überhaupt nicht zu“ ($M = 2.17$, $s = 0.98$).

Die Befragung erlaubt weiterhin einen Einblick in zwei mit dem Französischunterricht einhergehende Aspekte:

Erstens wurde die Rolle der Lehrkraft für die Bewertung des Unterrichts thematisiert und erfragt. Die Auswertung der Leitfaden-Interviews im Rahmen der Vorstudie deutete daraufhin, dass die Schülerinnen und Schüler die Frage, wie sie ihren Französischunterricht bewerten, in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrkraft beantworten. Diese Vermutung kann durch das Ergebnis der Befragung bestätigt werden. Es wird deutlich, dass die Französischlernenden auf der affektiven Ebene des Spaßempfindens die Lehrkraft als wichtigen Faktor bestimmen. 50,5 % stimmen der Aussage „Ob mir der Französischunterricht Spaß macht, hängt von der Lehrerin/dem Lehrer ab“ voll und ganz zu und 34,8 % stimmen ihr eher zu ($M = 3.30$, $s = 0.85$).

Zweitens beantworteten die Befragten zwei weitere, die vergangene Wahl („Würdest Du das Fach wieder wählen?“) sowie die noch anstehende (Ab-)Wahl („Würdest Du das Fach nach der 9. oder 10. Jahrgangsstufe abwählen?“) betreffende Fragen. Auch wenn ermittelt werden konnte, dass die Mehrheit mit der Entscheidung für das Fach Französisch zufrieden ist (58,1 %), muss hier festgehalten werden, dass immerhin rund ein Fünftel (21,3 %) das Fach nicht wieder wählen würde. Die Analyse der für die Lernenden anstehenden Wahlentscheidungen weist darauf hin, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, der das Fach abwählen möchte (F1 und F2: 31,1 %; F3: 43,5 %), in etwa genauso groß ist, wie derjenige Anteil, der das Fach weiterhin belegen möchte (F1 und F2: 34,8 %; F3: 37,7 %) ¹⁶. Darüber hinaus wurden Zustimmungsaussagen bezüglich der Gründe für die bevorstehende Abwahl präsentiert. Hier konnten drei Hauptgründe identifiziert werden: das Schwierigkeitsempfinden, die Einschätzung der geringen Nützlichkeit für den späteren Beruf und die Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung.

4.2. Einstellungen zur französischen Sprache

Tab. 3: Deskriptive Statistik „Einstellungen zur französischen Sprache“

Deskriptive Statistik zum Einstellungsobjekt „Französische Sprache“ (SP)				
N = 704	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
SP_01 Die Sprache klingt schön. M = 3.07, s = 0.95	9,2 %	14,6 %	36,4 %	39,8 %
SP_02 Französisch ist eine schwere Sprache. M = 2.82, s = 0.86	5,5 %	31,3 %	24 %	39,2 %
SP_03 Französisch spielt keine Rolle in meinem Alltag. M = 2.83, s = 0.95	29,8 %	32,4 %	29,1 %	8,7 %
SP_04 Ich spreche gerne Französisch. M = 2.74, s = 0.94	10,9 %	27,3 %	38,4 %	23,4 %
SP_05 Für meinen späteren Beruf könnte Französisch wichtig sein. M = 2.30, s = 0.91	20,7 %	38,6 %	30,8 %	9,8 %
SP_06 Französischkenntnisse gehören zur Allgemeinbildung. M = 2.21, s = 0.79	18 %	47,2 %	30,3 %	4,5 %
SP_07 Die französische Sprache spielt keine große Rolle in der Welt. M = 2.05, s = 0.81	23,7 %	54 %	15,5 %	6,8 %
SP_08 Die französische Sprache erleichtert das Erlernen anderer Sprachen (z.B. Italienisch oder Spanisch). M = 2.69, s = 0.90	11,4 %	26,6 %	43,6 %	18,5 %
SP_09 Ich mag diese Sprache nicht. M = 1.94, s = 0.99	41,3 %	33,4 %	15,1 %	10,2 %

In Tab. 3 sind die Werte der einzelnen Items der Subskala „Einstellung zur französischen Sprache“ dargestellt¹⁷. Bezüglich des Schwierigkeitsgrades und des Klangs der Sprache bestätigen sich die bereits in Kap. 2.4 geäußerten Annahmen sowie die Ergebnisse anderer Umfragen (vgl. Meißner et al. 2008: 71; Schumann & Poggel 2008: 118). Die französische Sprache wird von einer Mehrzahl der befragten Französischlernenden als eine schön klingende Sprache empfunden (Mo = 4). Der Aussage stimmen nur 9,2 % überhaupt nicht zu. Gleichzeitig hält ein Großteil der Lernenden die französische Sprache für eine schwere Sprache (Mo = 4 mit 39,2 %). Auch wenn nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass immerhin 31,3 % „stimme eher nicht zu“ ankreuzen, sind es insgesamt 63,2 %, die der Aussage eher oder voll und ganz zustimmen. Im Hinblick auf den Nutzen der Sprache fällt auf, dass ein gewisser Prozentsatz den Nutzen im Alltag (SP_03) und für den späteren Beruf (SP_05) als gering ansieht bzw. den Aussagen dazu gar nicht zustimmt. Dieses Ergebnis spiegelt das bereits im Rahmen der MES-Studie identifizierte Problem wider, dass das Französische in seiner Nützlichkeit – dort im Vergleich zum Englischen – als gering eingeschätzt wird (vgl. Meißner et al. 2008: 87). Der meist gewählte Wert bei Item SP_05 liegt mit 38,6 % bei „stimme eher nicht zu“ und mehr als die Hälfte der Schülerinnen sieht eher keinen oder überhaupt keinen Nutzen des Französischen im Hinblick auf den späteren Beruf. Was das Französische als Brückensprache betrifft, um weitere romanische Sprachen zu erlernen (SP_08), zeichnen sich positive Werte ab (Mo = 3). Insgesamt stimmen 62,1 % diesem Item eher oder voll und ganz zu. Es muss jedoch auch eingeräumt werden, dass sich 11,4 % der Schülerinnen und Schüler der Tatsache, dass das Erlernen des Italienischen oder Spanischen nach der Schulfremdsprache Französisch mit Lernerleichterungen durch Vorkenntnisse im Französischen einhergeht, nicht bewusst ist und diesem Item überhaupt nicht zustimmt. Die Bedeutung des Französischen für das Erlernen weiterer romanischer Sprachen (vgl. Caspari & Rössler 2008: 71) ist für einen Teil der hier befragten Schülerinnen und Schüler offenbar nicht unmittelbar ersichtlich. Die Werte für SP_04 „Ich spreche gerne Französisch“ sowie SP_09 „Ich mag diese Sprache nicht“ zeigen, dass die Befragten die Sprache zu einem Großteil mögen (74,7 % stimmt eher nicht oder überhaupt nicht zu) und auch gerne bzw. eher gerne sprechen (61,8 %).

Venus, Theresa (2017), Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122-138. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

5. Zusammenschau, Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass alle Einstellungen im mittleren bzw. unteren positiven Bereich liegen. Die Einstellungen zur Sprache, dem Land und der Kultur sowie zu den Sprecherinnen und Sprechern des Französischen bestätigen weitgehend die Erkenntnisse früherer Studien (z.B. Meißner et al. 2008; Schumann & Poggel 2008), die in anderen Kontexten durchgeführt wurden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde darüber hinaus ermittelt, dass insbesondere die Einstellungen zur Sprache negativer ausfallen als die anderen fachspezifischen Einstellungen. Hier konnte vor allem die Zuschreibung „schwere Sprache“ und ein geringer Nützlichkeitswert auf unterschiedlichen Ebenen (Alltag, Beruf, Französisch als Brückensprache) identifiziert werden. Wie bereits vielfach in der Literatur betont (z.B. Braun & Schwemer 2013 im Hinblick auf die Jungenförderung im Französischunterricht), ist insbesondere im Französischunterricht ein reflektierter und sensibler Umgang mit dem Schwierigkeitsgrad von Sprachen allgemein und dem Französischen im Besonderen erforderlich.

Unter den lernspezifischen Einstellungsobjekten wurden die Einstellungen zum Französischlernen im Vergleich zu allen anderen Einstellungsbereichen als negativ bestimmt. Dabei führte vor allem der Vergleich Fremdsprachenlernen und Französischlernen zu interessanten Erkenntnissen: Die pragmatischen Aspekte (vgl. Caspari 2010) des Französischlernens werden als gering eingeschätzt. Mit der Zuschreibung eines geringen Nützlichkeitswerts der französischen Sprache geht einher, dass die Befragten auch das Erlernen für weniger nützlich halten. Es kann m.E. vermutet werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Einstellungsobjekt Fremdsprachenlernen vor allem das Englische als *lingua franca* assoziieren und an dieser Stelle der Aspekt der motivationalen Interferenz greift, so dass – wie oben bereits festgestellt wurde – die französische Sprache und das Französischlernen in ihrem Mehrwert als gering eingeschätzt werden. Düwell (2002) geht davon aus, dass der Lernende im Laufe des Lernprozesses Präferenzen für eine Sprache ausbildet und sich dies demotivierend auf die andere(n) Fremdsprache(n) auswirkt (vgl. 177). Gestützt wird diese Vermutung durch das oben angeführte, m.E. erstaunliche Ergebnis, dass immerhin 21,3 % der Schülerinnen und Schüler der Aussage, dass es wichtig ist, zwei oder mehr Sprachen zu lernen ($M = 2.95$, $s = 0.80$), eher nicht zustimmt. Wohingegen 85 % dem Item „Sprachen zu lernen, ist wichtig für meine Zukunft“ eher oder voll und ganz zustimmt. Eine mögliche Erklärung liegt auch hier darin, dass hauptsächlich das Englische für die Zukunft als wichtig erachtet wird und das Erlernen weiterer Sprachen über das Englische hinaus eher als weniger bedeutend eingestuft wird.

Aus der Tendenz, dass die Einstellungen zur französischen Sprache und zum Französischlernen negativer ausfallen, lässt sich einerseits schließen, dass Nützlichkeitsaspekte und der Mehrwert der französischen Sprache im Rahmen des Französischunterrichts sowie im Rahmen von Sprachenberatung häufiger und explizit thematisiert werden müssen. Andererseits lässt sich daraus insbesondere die Forderung nach einer Sensibilisierung für das Lernziel Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsrealität ableiten. Es handelt sich hierbei um ein Lernziel, welches in der fachdidaktischen Literatur ausgehend von den Zielen der Europäischen Union seit dem Jahr der Sprachen 2001 immer wieder betont wird (vgl. Christ 2011). Dabei gilt es, nicht nur in den Fächern der romanischen Sprachen auf ein im Sinne der integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Hallet & Königs 2010) vernetzendes Lernen hinzuarbeiten und in diesem hier vorliegenden Fall für den Mehrwert des Französischen als Brückensprache zu sensibilisieren, sondern es ist weiterhin – wie die oben angeführten Vermutungen zur motivationalen Interferenz nahelegen – eine Zusammenarbeit aller Fremdsprachenlehrkräfte, insbesondere auch der Englischlehrerinnen und Englischlehrer, anzustreben, um das Lernziel Mehrsprachigkeit auch in der Praxis umzusetzen.

Für den Französischunterricht wurde – konträr zu anderen Studien (z.B. Schumann & Poggel 2008) – hier im Mittel kein negatives Ergebnis identifiziert. Die Bedeutung der Französischlehrkraft für die Bewertung des Unterrichts auf affektiver Ebene wird durch die Aussagen der Schülerinnen und Schüler bestätigt. Wie Schart (2014) betont, wirkt sich das Miteinander im Klassenzimmer auf Lehr- und Lernprozesse aus, wobei insbesondere affektive Aspekte zwischen beiden Personengruppen darüber entscheiden, ob und wie erfolgreich das Erlernen einer Fremdsprache gelingen kann (vgl. 40). Christ (2015: 47) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Lehrkraft die Zielsprache flüssig sprechen und daneben das Land aus eigener Anschauung kennen sollte. Sie verweist dabei auf eine Erhebung (Eurydice 2012), die zeigt, dass nur in etwa die Hälfte aller europäischen Fremdsprachenlehrkräfte mehr als einen Monat im Zielsprachenland verbrachte. Die Erfahrung der Lehrenden sollte darin münden, Zielsprache und Zielkultur überzeugend und mit Begeisterung vermitteln zu können (vgl. hierzu ebd.; Reinfried 2009: 352). Da die hier vorliegende Befragung die bedeutende Rolle der Französischlehrkräfte für die Beurteilung des Französischunterrichts unterstreicht, sollte m.E. darüber nachgedacht werden, ob und inwieweit im Rahmen der Fremdsprachenlehrerbildung ein verpflichtender Auslandsaufenthalt implementiert werden kann, um glaubhafte Vertreterinnen und Vertreter der – in diesem Fall frankophonen – Kulturen auszubilden, die letztendlich ein erhöhtes Potential mitbringen, den Französischunterricht in seiner Beurteilung positiv zu beeinflussen.

Die hier dargelegten Ergebnisse stellen einen Ausschnitt aus den im Rahmen des Forschungsprojektes gewonnenen Erkenntnissen dar. Weitere Ergebnisse wurden im Rahmen der zweiten und dritten Forschungsfrage ermittelt und werden an anderer Stelle vorgestellt (vgl. Venus in Vorbereitung). Dabei konnten erstmals auch im deutschen Sprachraum Zusammenhänge der Schülereinstellungen zum Lernerfolg sowie Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen im Hinblick auf die Schülereinstellungen (z.B. Geschlecht, Sprachenfolge oder Mehrsprachigkeit (familiäres Umfeld)) gewonnen werden.

Bibliographie:

- Albert, Ruth & Marx, Nicole (2014), *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr.
- Allport, Gordon (1935), Attitudes. In: Murchison, Carl (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology*. Bd. 2. Worcester: Clark University Press, 798-844.
- Banaji, Mahzarin R. & Heipheitz, Larisa (2010), Attitudes. In: Fiske, Susan T.; Gilbert, Daniel T. & Gardner, Lindzey (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology*. Bd. 21. Hoboken: John Wiley & Sons, 353-393.
- Beermann, Christian & Cronjäger, Hanna (2011), Die Rolle der Fachwertschätzung für Freude, Langeweile und Angst im Fach Französisch. Eine mehrbenenanalytische Längsschnittstudie über die Sekundarstufe I unter Verwendung von *Piecewise Growth* Modellen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 18-34.
- Bittner, Christoph (2003), Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht. Eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe. *Französisch heute* 4, 338-353.
- Braun, Cordula & Schwemer, Kay (2013), Jungen im Französischunterricht fördern. Eine Orientierungshilfe zur Planung und Durchführung von gendersensiblen Unterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 47, 2-10.
- Burk, Heike; Meißner, Franz-Joseph; Müller, Andrea; Sippel, Vera & Wehmer, Silke (2001), Was Studierende über ihre Schulsprachen denken: ein Beispiel quantitativer Lernerforschung. In: Abendroth-Timmer, Dagmar & Bach, Gerhard (Hrsg.), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 111-129.
- Candelier, Michel & Hermann-Brennecke, Gisela (1993), *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- Candelier, Michel (Koord.); Camillieri Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Ildikó, Lőrincz; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna & Noguero, Artur in Zusammenarbeit mit Molinié, Muriel (2009), *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: CELV/Strasbourg: Europarat.
- Caspari, Daniela (2010), Französischunterricht in Deutschland – aktuelle Situation und Zukunftsperspektiven. In: Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd & Köller, Olaf (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung*. Französisch in der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, 11-24.
- Caspari, Daniela & Rössler, Andrea (2008), Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 1, 61-82.
- Casper, Klaudia (2002), *Spracheinstellungen. Theorie und Messung*. HSSK 6. Norderstedt: Books on demand (= Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur 6).
- Christ, Ingeborg (2011), Auf dem Weg zum „Lernziel Mehrsprachigkeit“. *Die Neueren Sprachen* (Sprachdidaktische Synergien – der Mehrwert der Mehrsprachigkeit) 2, 6-20.
- Christ, Ingeborg (2015), Zur heutigen Situation des Französischunterrichts in Deutschland. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.), *Französisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 33-49.
- Cook, Vivian (2008), *Second Language Learning and Language Teaching*. London/New York: Routledge.
- Cronjäger, Hanna (2009), *Emotionen im schulischen Fremdsprachenunterricht: Bedingungen, Wirkungen und Veränderungen im ersten Lernjahr Französisch*. Jena (unveröffentlichte Dissertation).
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2014), *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Dörnyei, Zoltán (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata & Németh, Nóra (2006), *Motivation, Languages Attitudes and Globalisation*. Clevedon et al.: Multilingual Matters LTD.
- Düwell, Henning (2002), Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. *Französisch heute* 33: 2, 166-181.
- Düwell, Henning (2007), Fremdsprachenlerner. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke, 347-351.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2011), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: A. Francke.

- Europarat (2001) (Hrsg.), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Eurydice (2012), Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012 [Online unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143DE_HI.pdf, 11.02.2017].
- Finkbeiner, Claudia (1995), *Englischunterricht in europäischer Dimension: Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Bochum: Universitätsverlag Dr. Brockmeyer (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 2).
- Finkbeiner, Claudia (2001), Zur Erforschung attitudinaler und affektiver Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, 352-375.
- Gardner, Robert C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wally E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, Robert C. & MacIntyre, Peter D. (1993), On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning* 43, 157-194.
- Garrett, Peter (2010), *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press.
- Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2006), *Sozialpsychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2009), *Sozialpsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Glütkekin-Karakoç, Nazan & Feldmeier, Alexis (2014), Analyse quantitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Glütkekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 183-212.
- Güttler, Peter O. (2000), *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München/Wien: Oldenburg.
- Haddock, Geoffrey & Maio, Gregory, R. (2007), Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Springer.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010), Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 302-207.
- Hartung, Johanna (2010), *Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Horwitz, Elaine K. (1999), Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System* 27, 557-576.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2013), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Klein, Horst G. (2002), Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. *Französisch heute* 33: 1, 34-46.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschlussfassung vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand.
- Kramer, Johannes (2010), Gibt es leichte und schwere Schulsprachen? Überlegungen zum Englischen, Spanischen, Italienischen und Französischen. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4: 1, 105-119.
- Kuckartz, Udo (2014), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Küster, Lutz (2007), Schülermotivation und Unterrichtsalltag im Fach Französisch. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an Berliner Gymnasien. *Französisch heute* 38: 3, 208-226.
- Masgoret, Anne-Marie & Gardner, Robert C. (2003), Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. In: Dörnyei, Zoltán (Hrsg.), *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell, 167-210.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrererfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

- Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anna (2008), *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Michler, Christine (2005), Französisch als Einstieg in die Mehrsprachigkeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 37-42.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006), *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- [OIF] Organisation Internationale de la Francophonie (2014), *La langue française dans le monde*. Paris: Nathan.
- Petty, Richard E. & Cacioppo, John T. (1981), *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. Dubuque: Wm. C. Brown.
- Raabe, Horst (2007), Französisch. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke, 533-537.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2015), *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: utb.
- Reimann, Daniel (2015), Aufgeklärte Mehrsprachigkeit - neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51, 4-11.
- Reinfried, Marcus (2002), Motivationsförderung im Französischunterricht: Möglichkeiten und Grenzen. *Französisch heute* 33: 2, 182-197.
- Reinfried, Marcus (2003), Der Unterricht des Französischen in Deutschland. In: Kolboom, Ingo; Kotschi, Thomas & Reichel, Edward (Hrsg.), *Handbuch Französisch*. Berlin: Erich Schmitt, 143-154.
- Reinfried, Marcus (2009), Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 349-362.
- Riemer, Claudia (2001), Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, 376-398.
- Riemer, Claudia (2002), Wie lernt man Sprachen. In: Quetz, Jürgen & von der Handt, Gerhard (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 49-82.
- Riemer, Claudia (2006), Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als Einzelgänger. In: Scherfer, Peter & Wolff, Dieter (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 224-244.
- Roche, Jörg (2008), *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Rück, Nicola (2009), *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: Kassel UP (= Interkulturalität und Mehrsprachigkeit 2).
- Schart, Michael (2014), Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. & Küster, Lutz (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus) 43: 1. Tübingen: Narr, 36-50.
- Schmelter, Lars (2014), Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Glütekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh., 33- 45.
- Schumann, Adelheid & Poggel, Diana (2008), Zum Frankreichbild deutscher Jugendlicher. Eine Umfrage bei 12- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler. *Lendemains* 130/131: 33, 112-127.
- Sokol, Maria (2007), *Französische Sprachwissenschaft. Eine Einführung mit thematischem Reader*. Tübingen: Narr.
- Statistisches Bundesamt (2015), *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Venus, Theresa (2015), *Einstellung als individuelle Lernervariable* [Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/eckardt_einstellung.pdf. 11.02.2017].
- Venus, Theresa (im Druck), *Der Faktor „Einstellung als Individuelle Lernervariable: Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache – Deskription, Korrelationen und Unterschiede*. Tübingen: Narr.
- Williams, Marion; Burden, Robert & Lanvers, Ursula (2002), „French is the Language of Love an Stuff“: student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28: 2, 503-528.

Anmerkungen

¹ Bezüglich der latenten Variablen und deren Erfassung wird in der Literatur zwischen expliziten und impliziten Einstellungsmaßen unterschieden (vgl. Banaji & Heipheitz 2010; Garrett 2010; Haddock & Maio 2007; Petty & Cacioppo 1981). Implizite Einstellungsmaße können als Einstellungsmaße bestimmt werden, „bei denen Einstellungen erfasst werden, ohne dass die Befragten direkt gebeten werden, verbal ihre Einstellung anzugeben“ (Haddock & Maio 2007: 207). Nach Hartung (2010: 62) bezeichnet man dagegen Selbsteinschätzungen durch die befragten Personen, also Datenerhebungen, bei denen die Befragten direkt nach ihren Einstellungen gefragt werden, als explizit.

² Andererseits darf den Lernenden in keinem Fall vermittelt werden, dass Französisch eine einfach zu erlernende Fremdsprache sei.

³ Die Angabe der Gesamtsprecherzahl variiert je nach angelegten Kriterien (vgl. Sokol 2007: 255) und ist auch vom Begriffsverständnis der *Francophonie* abhängig (dazu Raabe 2007: 533).

⁴ Zur Entwicklung der jüngeren Mehrsprachigkeitsdidaktik vgl. z.B. Reimann 2015.

⁵ Weitere Datenerhebungsinstrumente, die im Rahmen der Fragebogenstudie berücksichtigt wurden, sind z.B. das Erhebungsinstrument BALLI (Horwitz 1999), der Fragebogen der MES-Studie (Meißner et al. 2008) sowie die Intrinsische Valenzskala (Cronjäger 2009). Darüber hinaus wurden die Deskriptoren des Referenzrahmens für plurale Ansätze (RePA) herangezogen (Candelier et al. 2009).

⁶ Die Namen der befragten Personen wurden geändert.

⁷ F1, F2, F3 werden hier als Abkürzungen für Französisch als erste, zweite und dritte Fremdsprache benutzt.

⁸ Die Gruppen unterschieden sich jeweils in einem Merkmal (z.B. Geschlecht, mehrsprachiger familiärer Hintergrund oder Sprachenfolge), wobei dieses Merkmal stets als unabhängige Variable, als erklärende Variable, bestimmt werden kann und Einstellungen in diesem Fall die abhängige Variable, also die zu erklärende Variable, darstellen (Gültekin-Karakoç & Feldmeier 2014: 193).

⁹ Die zweite und dritte Forschungsfrage werden in einer weiteren Datenanalyse untersucht und aufbereitet (vgl. Venus im Druck).

¹⁰ <https://www.soscsurvey.de/>; *SoSci Survey* wurde für wissenschaftliche Befragungen am Institut für Kommunikationswissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München konzipiert. Für wissenschaftliche und nicht-kommerzielle Nutzung steht die Software kostenlos zur Verfügung.

¹¹ Der Fragebogen wurde für drei Gruppen konzipiert. Es gibt eine Version für Realschülerinnen und Realschüler, eine für Gymnasiasten mit Französisch als erste oder zweite Fremdsprache und eine für Gymnasiasten mit Französisch als dritte Fremdsprache.

¹² Zum vollständigen Fragebogen vgl. Venus im Druck.

¹³ Im Grunde müsste man von drei Fragebögen sprechen, da für die Schülerinnen und Schüler der Realschule, für die des Gymnasiums mit Französisch als erster oder zweiter Fremdsprache und für die des Gymnasiums mit Französisch als dritter Fremdsprache jeweils ein Fragebogen vorliegt. Diese Fragebögen unterscheiden sich allerdings nur an zwei Stellen: Hinsichtlich der Erfassung der Klasse (bedingt durch die Stichprobenwahl) und hinsichtlich der zukünftigen Wahlentscheidungen, da sich für die Realschülerinnen und -schüler die Frage nach einer Abwahl nicht stellt.

¹⁴ Folgende Cronbach-Alpha-Werte wurden ermittelt: SP: 0.756 (9 Items), M: 0.844 (4 Items), LK: 0.711 (7 Items), FSL: 0.814 (9 Items), FL: 0.817 (9 Items), FU: 0.830 (6 Items).

¹⁵ 67,3 % geben an schon einmal in Frankreich gewesen zu sein. 51 % haben schon einmal in Frankreich Urlaub gemacht und 23 % haben bereits an einem Schüleraustausch teilgenommen.

¹⁶ Alle anderen Befragten wählten die Antwortoption „weiß nicht“. Diese Option wurde an dieser Stelle des Fragebogens ergänzt, um für unentschlossene Schülerinnen und Schülern eine Ausweichmöglichkeit zu schaffen.

¹⁷ Die Angaben in Prozent wurden in dieser und den folgenden Tabellen auf eine Nachkommastelle gerundet; M = Mittelwert, s = Standardabweichung, Mo = Modus.