



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**Französisch in der Krise?**  
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Motiven der  
Fremdsprachenwahl in der Sekundarstufe II mit Fokus auf  
Französisch

verfasst von / submitted by

**Andrea Silva Dorninger, BA**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

A 190 347 406

degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /

Lehramtsstudium UF Französisch UF Mathematik

degree programme as it appears on the  
student record sheet:

Betreuer / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

## Dankesworte

Ich möchte mich an dieser Stelle von ganzem Herzen bei meinen lieben Eltern bedanken, die mir immer mit vollster Unterstützung zur Seite gestanden sind. Einen wesentlichen Teil zu meiner persönlichen sowie akademischen Entwicklung haben auch meine acht Geschwister Johannes, Christian, Julia, Lucia, Sebastian, Michaela, Sophia und Elias beigetragen. Das Aufwachsen in dieser wunderbaren Familie hat mich sehr geprägt und ich hätte es nicht besser treffen können.

Danke an Patrick, der all die Zeit über für mich ein offenes Ohr hatte und mir ein großes Vorbild in Sachen lebenslanges Lernen ist.

Was wäre die Studienzeit ohne Spaß, Freude und dem Schließen neuer Freundschaften? Meine lieben „Mathe-Mädels“ Lilli, Kati, Anna, Sophie, Lisi und Julia – danke euch für diese großartige gemeinsame Zeit.

Ein herzliches Dankeschön gilt schließlich meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon, der mich nicht nur beim Verfassen dieser Diplomarbeit bestens unterstützt hat, sondern mir ebenso eine wunderbare Einführung in die okzitanische Sprache gab.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	4
1. Einleitung .....	5
Theorie .....	7
2. Fremdsprachenunterricht in Österreich mit Fokus auf die Sekundarstufe II .....	7
2.1    Gesetzliche Rahmenbedingungen zum Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenangebot in AHS und BHS .....	7
2.2    Präsenz der Fremdsprachen in der Unterrichtspraxis .....	10
3. Einflussfaktoren der Wahl der zweiten Fremdsprache.....	12
3.1    Begriffsbestimmungen: Motiv vs. Motivation.....	12
3.1.1  Motivbegriff.....	12
3.1.2  Motivationsbegriff .....	14
3.2    Modell der klassischen Motivationspsychologie nach Rheinberg.....	16
3.3    Erweitertes kognitives Motivationsmodell nach Rheinberg und Heckhausen....	17
3.4    Klassifikation von Motiven im Kontext der Fremdsprachenwahl.....	18
3.4.1  Integrative und instrumentelle Orientierungen nach Robert C. Gardner .....	19
3.4.2  Motive im Fremdsprachenunterricht nach Walter Apelt .....	21
3.4.2.1  Gesellschaftsmotiv .....	21
3.4.2.2  Elternmotiv.....	22
3.4.2.3  Nützlichkeitsmotiv .....	22
3.4.2.4  Motiv der Lehrerin/des Lehrers .....	23
3.4.2.5  Wissens- und Neugiermotiv.....	24
3.4.2.6  Kommunikationsmotiv.....	25
3.4.2.7  Geltungsmotiv .....	25
3.4.2.8  Motiverweiterungen: Ökonomisches Motiv / Phonetisches Motiv.....	26
3.5    Zielsprachenspezifische Haltungen.....	27
3.5.1  Einstellungen.....	27
3.5.2  Stereotypen & Vorurteile .....	28

4.	Warum (nicht) Französisch wählen?.....	31
4.1	Pro Französisch.....	31
4.1.1	Französisch in der Welt.....	31
4.1.2	Französisch als Brückensprache.....	32
4.2	Contra Französisch.....	33
4.2.1	Französisch als „weibliche Sprache“.....	33
4.2.2	Schwierigkeitsgrad des Französischen.....	34
5.	Attraktivität der Wahl weiterer Fremdsprachen.....	37
5.1	Spanisch.....	37
5.2	Italienisch.....	38
5.3	Latein.....	39
5.4	Russisch.....	39
	Empirie.....	40
6.	Statistikauswertungen zur zahlenmäßigen Entwicklung der Fremdsprachenschüler/innen in der Sekundarstufe II.....	40
6.1	Entwicklungen der Schüler/innenzahlen für Französisch.....	40
6.2	Entwicklungen der Schüler/innenzahlen für Spanisch, Italienisch, Latein und Russisch.....	44
6.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	46
7.	Empirische Studie über Motive bei der Wahl der zweiten Fremdsprache in der Sekundarstufe II.....	51
7.1	Forschungsmethodologie.....	51
7.2	Aufbau des Fragebogens.....	51
7.3	Stichprobenauswahl.....	52
7.4	Untersuchungsablauf.....	53
7.5	Zielsetzung.....	54
7.6	Fragestellungen und Hypothesen der Untersuchung.....	54
7.7	Itemkategorisierung.....	57

7.8	Datenauswertung und Hypothesenüberprüfung.....	58
7.8.1	Zufriedenheit über die Wahl der zweiten Fremdsprache .....	59
7.8.2	Entscheidungsprozess der Wahl der zweiten Fremdsprache .....	63
7.8.3	Motivanalyse.....	64
7.8.3.1	Quantitative Motivanalyse .....	64
7.8.3.2	Qualitative Motivanalyse .....	70
7.8.4	Imageanalyse.....	76
7.9	Diskussion der Ergebnisse .....	84
8.	Conclusio.....	87
	Résumé en langue française .....	89
	Literaturverzeichnis.....	95
	Abbildungsverzeichnis .....	98
	Tabellenverzeichnis.....	99
	Anhang .....	100

## Vorwort

Ich habe im Laufe meines Lehramtsstudiums der beiden Unterrichtsfächer Französisch und Mathematik eine Einschätzung erlangt, welche sich mit fortschreitender Dauer stets stärker verfestigt hat: *Immer weniger Schüler/innen entscheiden sich für Französisch als zweite Fremdsprache*. Ein Szenario, welches mich zu eigenen Schulzeiten noch nicht beschäftigte. Ich hatte in der 9. Schulstufe im Jahr 2007 die Wahl zwischen Latein oder Französisch, und für mich war rasch klar, ich möchte eine lebende, anwendbare Fremdsprache erlernen. Überdies empfand ich Französisch als eine besonders schön klingende Fremdsprache und der Gedanke eine Sprache zu sprechen, die nicht jeder beherrscht, gefiel mir. Man könnte daher auch sagen, es war die Exklusivität des Französischen, die mich reizte. Meine Sprachenwahl teilte ungefähr die Hälfte meines Klassenkollegiums und so hielten sich „Lateiner/innen“ und „Französischen und Franzosen“ in etwa die Waage.

Als frankophiler Mensch und zukünftige Französischlehrerin ist es selbstverständlich ernüchternd zu erkennen, dass die französische Sprache unter Jugendlichen zunehmend an Interesse verliert. Als bald begann ich zu reflektieren, wodurch dieser Eindruck entstand. Es waren unterschiedlichste Quellen, die Französisch als Schulfremdsprache Attraktivitätsverlust unter den Lerner/innen zuschrieben. Zum einen handelte es sich um Erfahrungen von Lehrenden der Universität Wien, welche sinkende Zahlen der Französischstudierenden konstatierten. Zum anderen ergab sich die Problematik im Austausch mit Lehrer/innen an Schulen, die eine ähnliche Situation auf schulischer Ebene beschrieben. „Spanisch liege aktuell im Trend“, wurde als Begründung für den Rückgang an Französischschüler/innen genannt. Aber nicht nur von Bildungseinrichtungen ist mir ein derartiges Bild vermittelt worden. Auch die Medienlandschaft publizierte Artikel, in denen überspitzt formuliert der Untergang des Schulfranzösischen vorhergesagt wird.

Alle diese Eindrücke bewegten mich dazu, die Zukunftsfähigkeit meines Berufs zu untersuchen, und der Frage nach dem Schwund an Schüler/innen im Französischunterricht in den unterschiedlichsten Facetten nachzugehen.

## 1. Einleitung

Geringe Attraktivität, Unpopularität und Elitismus – dies sind nur wenige Probleme, mit denen sich der aktuelle Französischunterricht an Schulen konfrontiert sieht. Manch einer spricht in diesem Kontext sogar von einer „Französisch-Krise“. Dabei hat die französische Sprache nicht nur an Schulen in Österreich eine lange Tradition. Sie fungierte im 17. und 18. Jahrhundert etwa als Adels-, Hof-, und Diplomatensprache Europas. Französisch galt als besonders schick und war mit Prestige, wovon auch das Bürgertum und untere soziale Schichten profitieren wollten, verbunden. Allerdings konnte sich nicht jeder den Luxus einer Privatlehrerin/eines Privatlehrers leisten, und so blieb Französisch in der Regel dem Adel vorbehalten. Als Erbe dieser Blütezeit der französischen Sprache befinden sich auch heute noch unzählige Gallizismen wie *Trottoir*, *Robe* oder *Bassin* im österreichischen Sprachgebrauch.<sup>1</sup>

Der Glanz der französischen Sprache in ihrer weltweiten Bedeutung ist im Vergleich zu einst allmählich verblasst, und gleichzeitig präsentiert sich die Jugend als besonders streng und kritisch, wenn es um das Erlernen von Inhalten und die Legitimation von Schulfächern im Allgemeinen geht. Aus diesem Grund drängen sich einige Fragen auf: *Welchen aktuellen Status hat die französische Sprache im schulischen Fremdsprachenkontext? Mit welchen Problemen und Vorurteilen ist Französisch konfrontiert? Gibt es eine Französisch-Krise an Österreichs Schulen?*

Die grundlegende Fragestellung dieser Arbeit bezieht sich folglich auf den Status quo der Schulfremdsprache Französisch sowie den daraus resultierenden Folgerungen. Es wird darauf abgezielt, dem nachgesagten Abwärtstrend der französischen Sprache in der Oberstufe der AHS und der BHS auf seinen Wahrheitsgehalt zu überprüfen und zu hinterfragen. Hierzu findet im empirischen Teil der Arbeit unter anderem eine Untersuchung der zahlenmäßigen Entwicklung an Lerner/innen basierend auf Daten von Statistik Austria statt.

Im Zuge einer allgemeinen Untersuchung der Zweitfremdsprachenwahl von Schüler/innen wird eine Motivanalyse durchgeführt. Im theoretischen Rahmen werden neben der Definition des Begriffs „Motiv“ zwei unterschiedliche Motivkategorisierungen des kanadischen Psychologen Robert C. Gardner und des deutschen Philologen Walter Apelt dargestellt, und später für die Formulierung von Hypothesen herangezogen. Ein weiterer Fokus wird in der Theorie auf Einstellungen, Bilder und Stereotypen hinsichtlich einer Zielfremdsprache gelegt, da diese als wesentliche Indikatoren der Entscheidung für oder gegen eine Fremdsprache gehandhabt werden. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird also weniger darauf abgezielt, den konkreten

---

<sup>1</sup> Vgl. Kremnitz 2011: 45-58

Französischunterricht und die zugehörige Fachdidaktik als möglichen Grund für den Attraktivitätsverlust zu untersuchen, als vielmehr die Argumente, die für die Sprachenwahl tragend sind, seitens der Lerner/innen zu analysieren. Es stehen daher die Motive von Schüler/innen in Bezug auf die Wahl des Französischen besonders im Fokus, wobei auch die Vorzüge der Wahl anderer Sprachen wie Spanisch, Italienisch oder Latein thematisiert werden. Die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte empirische Untersuchung in Form eines schriftlichen Fragebogens für Schüler/innen erlaubt es, die in der Theorie getroffenen Annahmen zu überprüfen und zu bewerten. Diese Annahmen beziehen sich nicht nur auf Fremdsprachenwahlmotive sondern auch auf stereotypische Bilder und Vorstellungen. Es soll im Speziellen untersucht werden, mit welchen Einstellungen Lernende beliebiger Fremdsprachen dem Französischen, Französischen und Franzosen sowie Frankreich begegnen und wie sich diese auf ihre Fremdsprachenwahl ausgewirkt haben könnte.

Die Relevanz der Thematik der gegenwärtigen Arbeit spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass die zahlenmäßige Entwicklung von Fremdsprachenschüler/innen auch in regelmäßigen Abständen in der österreichischen und internationalen Medienlandschaft zum Gegenstand gemacht wird. In der Regel bietet die Publikation einer neuen Statistik Anlass, aktuelle Fremdsprachenentwicklungen in den Schulen an die breite Öffentlichkeit heranzutragen. So waren nicht zuletzt eine Reihe von Onlineartikeln unter anderem des *Kurier* („Schule: Französisch ist out“, 04.02.2014), der *Presse* („Sprachen an Schulen: Spanisch ist am Vormarsch“, 18.01.2016), der Onlineplattform *orf.at* („Au revoir für Französisch“, 04.02.2014) und der *Süddeutschen Zeitung* („Französischunterricht in der Schule: Wir müssen Schüler anfixen“, 24.02.2015) Mitgrund am Interesse für die Thematik. In den drei genannten österreichischen Artikel, welche sich allesamt auf Aussendungen der APA beziehen, wird das Französische stets als der „große Verlierer“ der schulischen Fremdsprachen angeprangert, was teilweise bereits in den plakativen Schlagzeilen zum Ausdruck kommt. Das Spanische geht stets als aufstrebende Trendsprache hervor und die übrigen Sprachen wie etwa Italienisch, Latein oder Russisch werden mit kleinen Auf und Abs verzeichnet. Der Artikel der *Süddeutschen Zeitung* präsentiert sich insofern anders, als dass er nicht etwa dem Französischen seine Bedeutung als schulische Fremdsprache abspricht, sondern dessen Imageproblem (als „eine Art Altgriechisch der Gegenwart<sup>2</sup>“) thematisiert.

Kurzum wird die Beliebtheit von Fremdsprachen in Schulen gesellschaftlich immer wieder diskutiert, was zu einer Auseinandersetzung im wissenschaftlichen Kontext einlädt.

---

<sup>2</sup> Vollmuth (24.02.2015): <http://www.sueddeutsche.de/bildung/franzoesischunterricht-in-der-schule-merde-die-konkurrenz-1.2360774> (letzter Zugriff: 22.03.2018)

## Theorie

### **2. Fremdsprachenunterricht in Österreich mit Fokus auf die Sekundarstufe II**

In der Erfassung des Status quo der französischen Sprache in der Sekundarstufe II und den damit verbundenen Aspekten erweist es sich als unzureichend, ausschließlich die Motive der Schüler/innen für diese oder jene Wahl der zweiten Fremdsprache zu berücksichtigen, um so ein aussagekräftiges Bild von der aktuellen Situation rund um Französisch als Unterrichtsfach zu erhalten. Um zu verstehen, warum eine bestimmte Fremdsprache gewählt wurde, ist es folglich ebenso von Notwendigkeit, die gegebenen Rahmenbedingungen und Faktoren, welche die Wahl bereits vorab in eine bestimmte Richtung lenken, zu kennen. Die Rede ist hier unmissverständlich von der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik an Österreichs Schulen.

Die Organisation der österreichischen Bildungslandschaft erweist sich als äußerst komplex. Eine Tatsache, die sich auch in der Sprachunterrichtspolitik fortsetzt. So existieren beispielsweise Aufgabenbereiche, die dem Bund unterliegen (wie z.B. die Sekundarstufe II), andere wiederum fallen in den Verantwortungsbereich der Länder (Primar- und Sekundarbereich). Dieser Spagat in der Verwaltung setzte sich in der Gründung zweier für die Bildung zuständigen Ministerien fort. Von 2014 bis Jänner 2018 bearbeiteten sowohl das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft<sup>3</sup>, als auch das Bundesministerium für Bildung<sup>4</sup> die Bildungs- und Unterrichtsfragen der Republik.<sup>5</sup> Diese auf mehreren Ebenen stattfindende Verwaltungsteilung erschwerte den Versuch der Nachvollziehbarkeit, wenn es um sprachunterrichtspolitische Entscheidungen, welche im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung sind, geht. Seit 08. Jänner 2018 gibt es in Form des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wiederum ein zuständiges Ressort.<sup>6</sup>

#### **2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen zum Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenangebot in AHS und BHS**

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Struktur des Fremdsprachenunterrichts sind im Schulorganisationsgesetz (SchOG) festgehalten. Einen wesentlichen Teil davon bildet der Lehrplan, welcher eine detaillierte Auflistung der zur Wahl stehenden Fremdsprachen enthält,

---

<sup>3</sup> Hervorgegangen 2014 aus dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

<sup>4</sup> Vormaliges Bildungsministerium für Bildung und Frauen, welches wiederum 2014 aus dem Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hervorging

<sup>5</sup> Vgl. ÖSZ 2009: 16

<sup>6</sup> Vgl. Bundesgesetzblatt: Bundesministeriengesetz - Novelle 2017

sowie die entsprechende Intensität des Fremdsprachenunterrichts in Form von Studententafeln vorschreibt. Die Gestaltung der Lehrpläne, die je nach unterschiedlichen Schultypen variieren, basiert auf den Verordnungen des zuständigen Bundesministers/der zuständigen Bundesministerin.<sup>7</sup> Auf dieser Ebene findet daher bereits die erste Selektion der schulisch angebotenen Fremdsprachen statt. Im Kontext dieser Diplomarbeit wird lediglich der Lehrplan der AHS Oberstufe und der BHS (und hier im Speziellen nur jener der HAK) in Anlehnung an die durchgeführte empirische Untersuchung berücksichtigt.

Das Bundesministerium, das sich mit seinen Verordnungen in aller Regel an den Empfehlungen des Europarates orientiert, legt das Sprachenangebot in den Lehrplänen der AHS folgendermaßen fest: Die allgemeinbildenden höheren Schulen können Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch oder Polnisch als erste lebende Fremdsprache anbieten.<sup>8</sup> Bemerkenswert ist hierbei, dass der Gesetzgeber keine bestimmte erste lebende Fremdsprache festlegt, sondern – zumindest in der Theorie des Lehrplans – einen breiten Pool an Fremdsprachen zur Auswahl stellt. Englisch muss in der AHS daher nicht verpflichtet als erste Fremdsprache geführt werden. Als zweite Fremdsprache werden ebenfalls die bereits angeführten Sprachen sowie ergänzend Latein und Altgriechisch angeboten. Allerdings variiert das Sprachenangebot laut Lehrplan wiederum schultypenspezifisch. In Gymnasien wird bereits in der Unterstufe ab der 7. Schulstufe eine zweite Pflichtfremdsprache eingeführt. In (wirtschaftskundlichen) Realgymnasien ist das Erlernen einer zweiten Fremdsprache erst ab der Oberstufe in der 9. Schulstufe vorgesehen.<sup>9</sup>

Ein durchaus abweichendes Bild der Fremdsprachensituation ergibt sich im Lehrplan der Handelsakademie, wo Englisch einschließlich Wirtschaftssprache als verpflichtende Fremdsprache vom ersten bis zum fünften Jahrgang vorgeschrieben wird. Darüber hinaus muss die zweite Fremdsprache, deren Unterricht sich ebenso über einen Zeitraum von fünf Jahren erstreckt, eine sogenannte lebende Fremdsprache sein. Latein oder Altgriechisch sind daher nicht im Fremdsprachenpool der HAK enthalten. Schlussendlich werden im Lehrplan der HAK keine expliziten Fremdsprachen als Angebot für die zweite lebende Fremdsprache, wie etwa im Lehrplan für die AHS, angeführt.<sup>10</sup> Diese Entscheidung hinsichtlich des Fremdsprachenangebots obliegt offenbar den jeweiligen Schulen.

---

<sup>7</sup> Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich 2008: 15

<sup>8</sup> Vgl. Lehrplan AHS (Fassung vom 01.09.2017)

<sup>9</sup> Vgl. Lehrplan AHS (Fassung vom 01.09.2017)

<sup>10</sup> Vgl. Lehrplan HAK (Fassung vom 27.08.2014)

Obwohl sich die beiden Lehrpläne der AHS und der HAK bezüglich der Fremdsprachensituation geringfügig unterschiedlich präsentieren, gibt es auch Gemeinsamkeiten. In beiden Lehrplänen sind sowohl verpflichtende Kernfächer (unter der Angabe einer Mindeststundenwochenanzahl) als auch schulautonome Bereiche vorgesehen, wodurch Schulen befähigt werden, individuelle Schwerpunkte setzen zu können. Eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden (8 Wochenstunden in der AHS und 6 Wochenstunden in der HAK) kann dadurch für zusätzlichen Sprachunterricht oder andere Vertiefungen aufgewendet werden. Diese Autonomie kann, muss jedoch nicht von der Schulleitung in Anspruch genommen werden. Die schulautonomen Stunden können ebenso für die Ausweitung der Kernbereiche herangezogen werden.<sup>11</sup>

Inwieweit wird die Fremdsprachenwahl von Schüler/innen der Sekundarstufe II nun bereits durch gesetzliche und schulische Verordnungen vorbestimmt, und welche Faktoren spielen in diesem Prozess eine Rolle? Die Organisation des Fremdsprachenunterrichts unterliegt gewissen hierarchischen Strukturen. Diese werden in *Abbildung 1* veranschaulicht und zusammengefasst. Der österreichische Fremdsprachenunterricht wird durch das Bundesministerium im Lehrplan der jeweiligen Schultypen entsprechend festgelegt. Hierbei orientiert sich die Gesetzgebung an

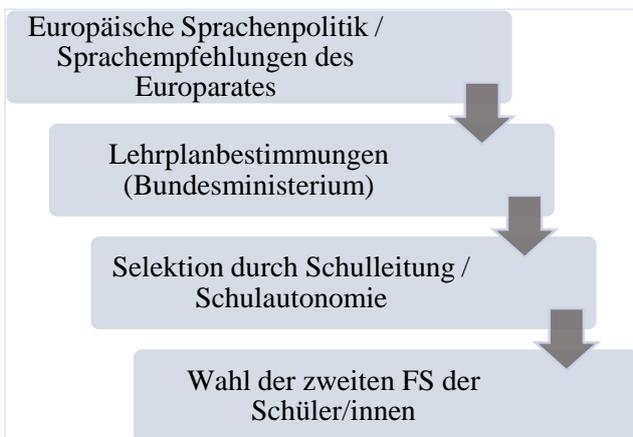


Abb. 1: Instanzen der schulischen Fremdsprachenselektion  
© Andrea Dorninger

Ratschlägen des Europarates und der europäischen Sprachpolitik. In einer dritten Stufe entscheidet die jeweilige Schule unter der Vorlage des Lehrplans über ihr Fremdsprachenangebot. In diesem Schritt findet daher bereits eine zweite Sprachenselektion statt, ehe es zur Entscheidung der Schüler/innen in der Sekundarstufe II ab der 9. Schulstufe kommt. Die Auswahl an Sprachen wurde zu

diesem Zeitpunkt allerdings schon mehrfach eingegrenzt, sodass die Lerner/innen meist darauf angewiesen sind, aus einem Pool von ein bis drei Sprachen, eine zweite Fremdsprache zu wählen. Diese Vorselektion hat zur Folge, dass nicht immer jene Fremdsprache gewählt werden kann, die der eigenen Präferenz entspricht, sondern Kompromisse eingegangen werden müssen. Unter diesem Gesichtspunkt ist folglich auch die im empirischen Teil enthaltene Studie über die Motive zur Wahl der zweiten Fremdsprache zu betrachten.

<sup>11</sup> Vgl. Lehrplan AHS (Fassung vom 01.09.2017) und Lehrplan HAK (Fassung vom 27.08.2014)

## 2.2 Präsenz der Fremdsprachen in der Unterrichtspraxis

Das Sprachenangebot in den österreichischen Lehrplänen präsentiert sich – im Vergleich zu anderen Ländern – als relativ umfangreich. Darüber hinaus ließe sich aus der Tatsache, dass Englisch in der AHS nicht zwingend als erste lebende Fremdsprache festgelegt ist, was jedoch in vielen anderen EU-Ländern der Fall ist<sup>12</sup>, die Annahme treffen, dass sich das vielfältige Fremdsprachenangebot auf die Schulen überträgt, und den Schüler/innen somit eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Auswahl stehen. Die hier angesprochene Diversität an Fremdsprachen bleibt jedoch meist ein theoretisches Konstrukt des Lehrplans. In der Unterrichtspraxis hingegen lässt sich eine eher eintönige Fremdsprachensituation konstatieren, in der Englisch die klar dominierende Rolle als lebende Fremdsprache einnimmt, wie die untenstehende *Abbildung 2* illustriert.

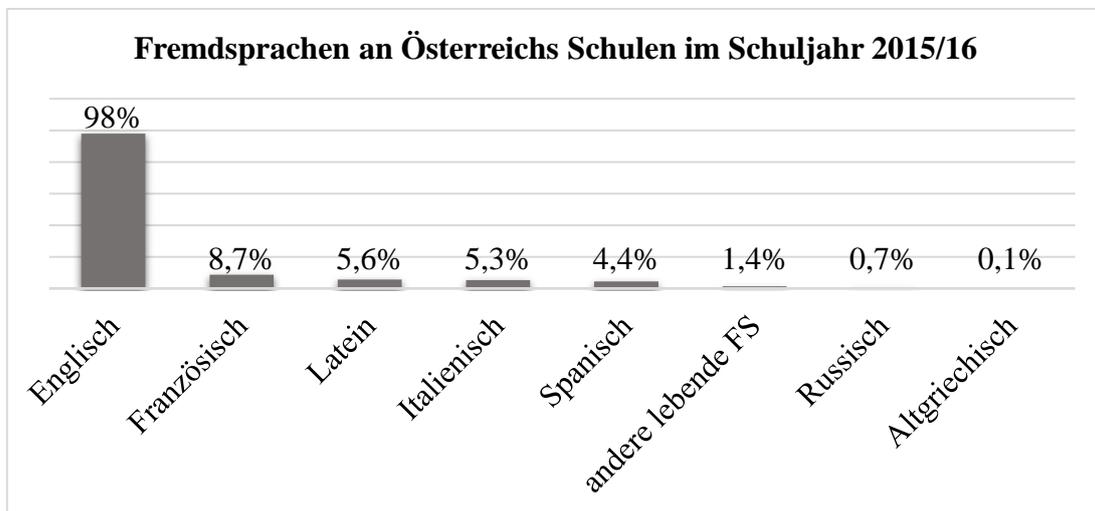


Abb. 2: Fremdsprachen an Österreichs Schulen im Schuljahr 2015/16 basierend auf Daten der Statistik Austria  
© Andrea Dorninger

Im Schuljahr 2015/16 haben 98 % aller österreichischen Schülerinnen und Schüler von der Volksschule bis hin zu berufsbildenden höheren Schulen Englisch gelernt. Die Gründe für diese Monopolstellung des Englischen in der europäischen Sprachlandschaft werden im Kontext dieser Arbeit nicht thematisiert. Vielmehr liegt das Forschungsinteresse an den Entwicklungen der zweiten Fremdsprachen. In der Betrachtung der Gesamtheit aller Schultypen ergibt sich im Schuljahr 2015/16 folgende Sprachenreihenfolge: Französisch (8,7 %), Latein (5,6 %), Italienisch (5,3 %), Spanisch (4,4 %), andere lebende Fremdsprachen (B/K/S, Tschechisch, Slowenisch, Ungarisch, Slowakisch, Polnisch) (1,4 %), Russisch (0,7 %) und Altgriechisch (0,1 %). Französisch hält somit (noch) die zweite Position hinter Englisch mit gutem Vorsprung auf Latein. Um die Frage zur „Französisch-Krise“ zu beantworten, bedarf es jedoch eines

<sup>12</sup> Vgl. De Cillia / Krumm 2010: 160

differenzierteren Blicks auf die Zahlen der jeweiligen Schultypen und Schulstufen, welcher im Zuge der Statistikauswertung des empirischen Teils erfolgen wird.

Im Allgemeinen lässt sich allerdings herauslesen, dass romanische Sprachen in der Fremdsprachenpraxis hoch im Kurs stehen, und Latein an der AHS alles andere als „tot“ ist. Nähere Erläuterungen zu den einzelnen Sprachen und ihren Vorzügen werden in *Kapitel 5* über die „Attraktivität anderer Fremdsprachen“ dargelegt.

Nachbarsprachen<sup>13</sup> (mit Ausnahme von Italienisch) und Minderheitensprachen (wie etwa Russisch, Polnisch, B/K/S) spielen hingegen eine verschwindend geringe Rolle in der schulischen Fremdsprachenpraxis, obgleich es nach gesetzlichen Vorgaben möglich wäre, diese sogar als erste Fremdsprache zu führen. Ob dieses Szenario auf mangelndes Angebot oder mangelnde Nachfrage zurückzuführen ist, bleibt offen.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Slowenisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch

<sup>14</sup> Vgl. De Cillia / Krumm 2010: 160-164

### **3. Einflussfaktoren der Wahl der zweiten Fremdsprache**

Es gibt eine Vielzahl an internen und externen Faktoren, welche die Wahl der zweiten Fremdsprache von Schüler/innen der Sekundarstufe II mitbestimmen. Einige wesentliche Determinanten, die von außen Einfluss nehmen, wie etwa die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die schulspezifischen Voraussetzungen wurden bereits thematisiert. Eine „freie Wahl“ der zweiten Fremdsprache ist daher von vornherein ausgeschlossen. Die Schüler/innen werden im wahrsten Sinne des Wortes „vor die Wahl gestellt“. Dennoch wird im folgenden Kapitel versucht, eine Reihe an Motiven und Faktoren, die bei der Entscheidung rund um die Wahl der zweiten Fremdsprache tragend werden können, ausfindig zu machen und zu analysieren, um letztlich Rückschlüsse auf die derzeitigen Schülerentwicklungszahlen in den zweiten Fremdsprachen ziehen zu können.

Ein Motiv – was ist das? Diese Frage steht im Zentrum des folgenden Abschnitts. Mit zunehmend psychologischen Erläuterungen des Terminus soll Schritt für Schritt an den Prozess der Entscheidung über die zweite Fremdsprache herangeführt werden. Dabei ist die theoretische Ausführung von fremdsprachenspezifischen Motiven<sup>15</sup> eine wesentliche Grundlage für die weitere Forschungsarbeit. Als zusätzliche Einflussfaktoren der Wahl der zweiten Fremdsprache werden überdies Einstellungen, stereotypische Vorstellungen und Vorurteile gegenüber Fremdsprachen, insbesondere gegenüber Französisch, inhaltlich aufgearbeitet.

#### **3.1 Begriffsbestimmungen: Motiv vs. Motivation**

Vorweg sollen die beiden Begriffe „Motiv“ und „Motivation“ semantisch voneinander abgegrenzt werden, da diese vor allem in der Umgangssprache immer wieder synonym verwendet werden, wenn es um die Beweggründe menschlichen Verhaltens geht. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird der Fokus jedoch eher auf die Motive der Sprachenwahl von Schüler/innen, als auf deren Motivation gelegt. Daher wird das Thema „Motivation“, in Anbetracht seiner unglaublichen Fülle an wissenschaftlichen Ausführungen, lediglich in begrenztem Ausmaß behandelt. Am Ende der Ausführungen erfolgt jedoch auch eine Art Verschränkung der Begrifflichkeiten „Motiv“ und „Motivation“ in Form der Illustration des Modells der klassischen Motivationspsychologie.

##### **3.1.1 Motivbegriff**

Der Begriff des Motivs stammt vom lateinischen *movere* – bewegen – ab, was wiederum die häufige synonyme Verwendung von „Beweggrund“ und „Motiv“ in der Alltagssprache erklärt.

---

<sup>15</sup> Siehe dazu *Kapitel 3.4*

Dass sich hinter einem Motiv aber weitaus mehr als nur ein „Grund, sich zu bewegen“ verbirgt, zeigen folgende, ausgewählte Definitionen.

So erklärt beispielsweise der Lerntheoretiker Gert Solmecke (1983):

Motive sind die einzelnen Beweggründe eines Individuums, sich in einer gegebenen Situation so und nicht anders zu verhalten. In ihrer Gesamtheit spiegeln sie das Verhältnis dieses Individuums zu seiner Umwelt wider. ... Die meisten Motive [des uns interessierenden Bereichs] sind übrigens erlernt.<sup>16</sup>

Solmecke spricht hier einerseits die Personenabhängigkeit von Motiven an. Individuen können unterschiedliche Motive haben und sich daher in absolut kongruenten Situationen unterschiedlich verhalten. Motiviertes Verhalten ist folglich zielgerichtet und nicht dem Zufall überlassen. Zugleich sind Motive in aller Regel erlernt und stehen in einer Wechselbeziehung zur Umwelt, was die Bedeutung von externen Einflüssen, auch hinsichtlich der Fremdsprachenwahl, unterstreicht.

Durchaus komplexer und fachspezifischer wird die Erklärung im Dorsch Lexikon der Psychologie (2013), wo Motive beschrieben werden als:

Latente Bewertungsdispositionen für Ziele und für Situationsmerkmale, die eine Zielerreichung oder Zielverfehlung erwarten lassen. Motive (=M.) beziehen sich auf Inhaltsklassen von Zielen. Sie werden als organismusseitiges Bestimmungsstück der Motivation und somit als innere Ursachen des Verhaltens angesehen. Sie haben konzeptuell Ähnlichkeit mit Instinkten, Bedürfnissen und Trieben. M. bestimmen, auf welche Zielklassen und Anreize man emotional reagiert. [...] Zu den soziogenen M. zählen z. B. Leistungsmotiv, Anschlussmotiv, Machtmotiv oder Neugiermotiv. Bei den soziogenen M. lassen sich jeweils eine Annäherungs- und eine Meidungsdisposition unterscheiden.<sup>17</sup>

Eine wesentliche Eigenschaft von Motiven scheint folglich die Latenz, wodurch diese nicht unmittelbar sichtbar und messbar sind, sondern Verhalten von innen heraus steuern. Zudem sind Motive stets mit Zielen verbunden und sorgen bei bestimmten Reizen für bestimmte Reaktionen. Im Gegenteil zu biologischen Dispositionen wie Trieb oder Instinkt, sind soziogene Motive stark von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt, und daher von größerer Relevanz im Kontext der Fremdsprachenwahl. Am Beispiel des Leistungsmotivs lässt sich zudem die bei Dorsch angesprochene Annäherungs- und Meidungsproblematik erläutern, wo eine Differenzierung von Erfolgszuversichtlichen und Misserfolgsängstlichen stattfindet. Die Leistungsmotivation und die Anspruchsniveausetzung sind also mitunter davon abhängig, ob

---

<sup>16</sup> Solmecke 1983: 15

<sup>17</sup> Wirtz 2013: 1049-1050

sich persönliche Dispositionen eher an Hoffnung auf Erfolg (Annäherung) oder an Angst vor Misserfolg (Meidung) orientierten.<sup>18</sup>

Eine letzte Definition des Motivbegriffs sei erneut eine 1983 veröffentlichte Theorie diesmal von Alwin Boosch:

Motive sind individuelle, zeitlich relativ stabile, an bestimmte situative Reize gekoppelte, meist erlernte Handlungsdispositionen für innere und äußere Handlungen, die die Auswahl zwischen alternativen Handlungsweisen in Entscheidungssituationen, das Auftreten wiederkehrender bevorzugter oder gemiedener Handlungsweisen im individuellen Lebensverlauf und die Dynamik der Durchführung von Handlungen bestimmen.<sup>19</sup>

Neben der Individualität und der Verbundenheit mit Reizen nennt Boosch auch die zeitliche Komponente von Motive, diese sei „relativ stabil“. Motive sind folglich im Allgemeinen für eine längere Zeitdauer aufrecht. Wie auch schon Solmecke zuvor, weist Boosch auf Motive als erlernte Handlungsdispositionen hin. Demnach ist die Entwicklung von Motiven von den Erfahrungen eines Individuums abhängig. Die von Boosch erwähnte Bevorzugung oder Meidung von Handlungen deckt sich mit der eben beschriebenen Annäherungs- und Meidungsproblematik.

Zusammenfassend lassen sich Motive als durch Erfahrung geformte Handlungsdispositionen, welche aufgrund von Zielen und Anreizen in Erscheinung treten, beschreiben. Hinzu kommt eine gewisse zeitliche Stabilität sowie latentes Wirksamwerden von Motiven.

Diese Erläuterung des Motivbegriffs gilt es sich vor allem in *Kapitel 3.4* über die Klassifikation von Motiven der Fremdsprachenwahl als theoretische Grundlage in Erinnerung zu rufen.

### **3.1.2 Motivationsbegriff**

Die Bedeutung des Wortes „Motivation“ zu erläutern, stellt eine große Herausforderung dar, da es sich um einen äußerst komplexen Begriff der Psychologie handelt. Die im Laufe der Zeit entstandenen Theorien und Definitionen sind zahlreich. Dennoch sollen einige Erklärungen und Definitionsversuche für eine Heranführung an die inhaltliche Fassung des Begriffs sorgen.

Parallel zum Motivbegriff formuliert Gert Solmecke 1983 auch eine Definition zu „Motivation“:

Mit Motivation meinen wir das Wirksamwerden eines oder mehrerer Motive als verhaltenssteuerndes Moment im Rahmen bestimmter Umweltgegebenheiten.<sup>20</sup>

In dieser kurzen und prägnanten Erklärung stecken einige inhaltliche Aspekte. So ist Motivation nach Solmecke stets an das Vorhergehen von Motiven geknüpft, und äußert sich in deren

---

<sup>18</sup> Vgl. Wirtz 2013: 1050, vgl. Rheinberg / Vollmeyer 2012: 59-63

<sup>19</sup> Boosch 1983: 23

<sup>20</sup> Solmecke 1983: 15

Aktivierung und Umsetzung in Form von Verhalten und Handlung. Hierbei wird Motivation als Moment bezeichnet, wodurch wiederum die zeitliche Komponente als besonders kurz charakterisiert wird. Die angesprochenen Umweltgegebenheiten entsprechen der bereits zuvor erwähnten Berücksichtigung der Rahmenbedingungen jener Situation, in welcher der Bedarf an Handlung entsteht wie beispielsweise Handlungsdruck oder unterschiedliche Wahlmöglichkeiten.

Im Psychologie-Lexikon (1999) von Tewes und Wildgrube fällt die Definition des Motivationsbegriffs deutlich komplexer aus:

Motivation bezeichnet die in einer Handlung zum Ausdruck kommenden hypothetischen, aktivierenden und richtunggebenden Vorgänge, die das individuelle Verhalten auf ein Ziel hin bestimmen und regulieren. Die zwischen Reizeingang und Verhaltensausgang intervenierenden Motivationsvariablen sollen erklären, warum sich ein Individuum unter bestimmten gleichen Umständen gerade so und mit gerade solcher Intensität verhält. Motivationsvariablen (Verhaltensbereitschafts-Variablen) sind, neben der Wirkung eines stimulierenden Reizes (wahrgenommene Situation), den Lernprozessen (Lernen, Konditionierung, Habituation) und gegebenen z.T. genetischen Dispositionen (Fähigkeiten) die wichtigsten Verhaltensdeterminanten.<sup>21</sup>

Im Wesentlichen wird, wie auch schon beim Motivbegriff zuvor, Motivation als hypothetischer, innerpsychischer und zielgerichteter Vorgang betrachtet. Neu sind allerdings die angesprochenen Motivationsvariablen, die eine bestimmte Verhaltensbereitschaft eines Individuums erklären sollen, sowie die Relevanz von genetischen Dispositionen.

H. Heckhausen bringt „Motivation“ erneut in Zusammenhang mit dem Begriff des Momentums, was die zeitliche Punktualität ebendieser unterstreicht. Es heißt Motivation sei eine:

„momentane Bereitschaft eines Individuums, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen und die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren“<sup>22</sup>

Gleichermaßen wie in bereits behandelten Definitionen spricht auch Heckhausen von der Zielorientierung und der Funktions- und Verhaltenssteuerung, welche in Abhängigkeit der Motivation erfolgen.

Was lässt sich nun aus den präsentierten Erläuterungen zum Motivationsbegriff mitnehmen? Motivation hat stets mit einer Art Umsetzung von Motiven oder zielorientierten Handlungen zu tun und ist daher eher an einen Zeitpunkt als an eine Zeitdauer geknüpft.

Diese Erkenntnisse führen zu einer Gegenüberstellung der beiden Begrifflichkeiten Motiv und Motivation. In beiden Fällen handelt es sich um hypothetische Konstrukte, welche sich auf

---

<sup>21</sup> Tewes / Wildgrube 1999: 233-234

<sup>22</sup> Heckhausen 1970: 194

menschliches Verhalten auswirken. Eine weitere Gemeinsamkeit stellt die Notwendigkeit der Zielorientierung dar. Motive und Motivation ohne dem Streben nach einem Ziel existieren de facto nicht. Wodurch sich die beiden Begriffe in ihren Auffassungen allerdings unterscheiden bringt der Brockhaus Psychologie auf den Punkt: „Im Gegensatz zum Motiv ist die Motivation keine Disposition, sondern ein aktueller psychischer Vorgang.“<sup>23</sup> Die zeitliche Dimension, die bereits mehrfach angesprochen wurde, trennt die beiden Begriffe schließlich. Motivationen treten im Allgemeinen aus einem aktuellen, unmittelbaren Zustand hervor, wohingegen Motive in der Annahme als erlernte psychische Dispositionen als eher beständig und dauerhaft angesehen werden. Diese zeitliche Komponente sorgt letztlich für eine eindeutige Abgrenzung zum Motivationsbegriff.

### 3.2 Modell der klassischen Motivationspsychologie nach Rheinberg

Obleich es einer bewussten begrifflichen Unterscheidung von Motiv und Motivation bedarf, so ist auch die Kenntnis über das Zusammenwirken beider von Bedeutung, um Verhalten und

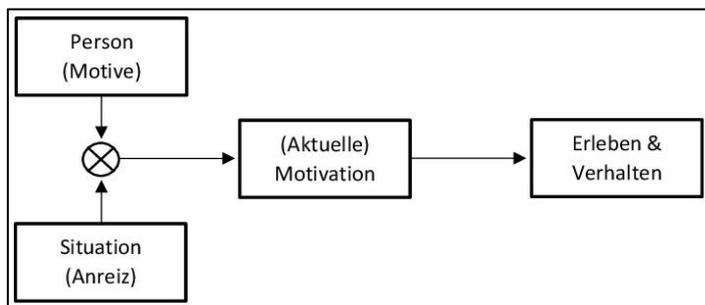


Abb. 3: Grundmodell der „klassischen“ Motivationspsychologie nach Rheinberg

Entscheidungen eines Individuums, wie jene der Fremdsprachenwahl, nachvollziehen zu können. Ein hierzu häufig genanntes Modell ist jenes der klassischen Motivationspsychologie von Falko Rheinberg wie in *Abbildung 3* dargestellt. Dieses

beschreibt die Entstehung der Motivation als Produkt von Person und Situation. Im Detail wird die Person mit all ihren durch Erfahrung entstandenen, individuellen Motivausprägungen mit einer sogenannten „motivpassenden Situation“<sup>24</sup>, die auch als Anreiz gesehen werden kann, konfrontiert. Aus dem Zusammenspiel der Faktoren Motiv und Situation bildet sich die aktuelle Motivation, welche in Entscheidungen oder Handlungen gipfelt und zu Verhalten und Erleben führt. Der Vorgang der situationsabhängigen Anregung von Motiven wird auch Motivierung genannt.<sup>25</sup>

Ähnlich wie bereits in den entsprechenden Definitionen zuvor, wird auch in diesem Modell zwischen dem Motiv, als überdauerndes Personenmerkmal, und der aktuellen, aus der Situation entstandenen Motivation unterschieden. Darüber hinaus wird ebenso die Koppelung von Motiv, Situation und Motivation in der Verhaltensteuerung illustriert.

<sup>23</sup> Hogen 2009: 379

<sup>24</sup> Rheinberg / Vollmeyer 2012: 70

<sup>25</sup> Vgl. Rheinberg / Vollmeyer 2012: 70

### 3.3 Erweitertes kognitives Motivationsmodell nach Rheinberg und Heckhausen

Das Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie findet seine Fortsetzung durch H. Heckhausen und F. Rheinberg im erweiterten kognitiven Motivationsmodell dargestellt in *Abbildung 4*. Dieses ist im strukturellen Aufbau dem klassischen sehr ähnlich, jedoch enthält es anstelle von vier nunmehr sechs Komponenten, welche das Verhalten und Handeln eines Individuums erläutern sollen.

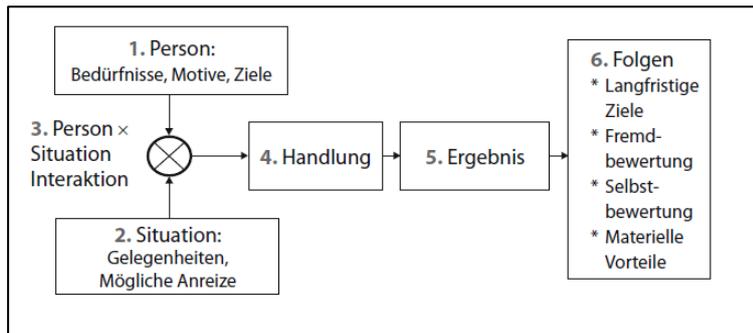


Abb. 4: Erweitertes kognitives Motivationsmodell (nach Heckhausen und Rheinberg, 1977)

Wie auch schon in Rheinbergs Ursprungsmodell treffen personenspezifische Faktoren auf eine Situation, die motiviertes Verhalten erfordert. Nach H. Heckhausen und J. Heckhausen gliedern sich die Personenfaktoren in drei

Unterkategorien: universelle Verhaltungstendenzen, individuelle Motivdispositionen und persönliche Zielsetzung. Zu den universellen Verhaltungstendenzen zählen unter anderem elementare Bedürfnisse wie Hunger und Durst. Sie werden von allen Menschen geteilt und stehen im Gegensatz zu persönlichen Motiven, welchen Verhaltensunterschiede von Individuen bei gleicher Situation zugrunde liegen. Zu guter Letzt sind auch die gesetzten Ziele als personenspezifisch zu kategorisieren.<sup>26</sup> Die Tatsache, dass sich Motivationen nicht ausschließlich aus Personenfaktoren herausbilden, sondern es zusätzlich einer Situation mit Anreiz zum Handeln bedarf, wurde bereits in der vorherigen Modellerläuterung dargelegt.

Die Wechselwirkung von Person und Situation wird im Erweiterungsmodell wiederum explizit hervorgehoben. Aufgrund der Tatsache, dass eine Situation stets unter einem persönlichen Blickwinkel wahrgenommen wird, kommen den individuellen Motivdispositionen in Bezug auf die Motivationsausbildung eine besondere Stellung zu.<sup>27</sup> Es wäre folglich falsch, Person und Situation isoliert voneinander zu betrachten.

Die Stufe zur Entwicklung der aktuellen Motivation nimmt im Erweiterungsmodell im Gegensatz zum Vorgängermodell keine eigene Komponente mehr ein. Stattdessen wird in der vierten Stufe direkt die Handlung angeführt. H. Heckhausen und J. Heckhausen nennen zwei wesentliche Phasen, die von der Motivationsbildung zum Handeln führen: die

<sup>26</sup> Vgl. Heckhausen / Heckhausen 2010: 3-5

<sup>27</sup> Vgl. Heckhausen / Heckhausen 2010: 6-7

Intentionsbildung und die Handlungsinitiierung. Ist die Handlung schließlich erfolgt oder wurde die entsprechende Entscheidung gefällt, so setzt im Rahmen der postaktionalen Phase die sogenannte Intentionsdeaktivierung ein, im Zuge welcher das Resultat des eigenen Verhaltens bewertet wird, und eventuelle Gründe für Erfolg oder Misserfolg bzw. Zufriedenheit oder Unzufriedenheit erörtert werden.<sup>28</sup>

Das erläuterte kognitive Motivationsmodell nach Rheinberg und Heckhausen wurde aus zwei Gründen als wesentlich für die theoretische Grundlage dieser Arbeit erachtet. Zum einen soll im Anschluss an die Erläuterung der Begrifflichkeiten „Motiv“ und „Motivation“ der Motivationsbildungsprozess als Interaktion von Person und situativen Reizen illustriert werden, und zum anderen soll unter Zuhilfenahme des Modells der Vorgang der Entscheidung über die Wahl der zweiten Fremdsprache von Schüler/innen zugänglicher gemacht werden. Dieser Entscheidungsablauf ließe sich schließlich folgendermaßen analysieren: Die Personenkomponente tritt in der Gestalt eines Schülers/einer Schülerin auf, der/die in einer handlungserfordernden Situation die Entscheidung für eine zweite schulische Fremdsprache trifft. Im Rahmen dieser spezifischen Situation, welche schultypenabhängig, jedoch in aller Regel im Übergang von der 8. auf die 9. Schulstufe eintritt, werden Wahlmöglichkeiten in Form von Fremdsprachen, die wiederum unterschiedliche Anreize mit sich bringen, angeboten. Auf der Basis von individuellen Motiven und Zielen der Schüler/innen wird eine Entscheidung gefällt. Hierbei handelt es sich um den bei Rheinberg und Heckhausen beschriebenen Akt der Handlung. Das Ergebnis dieser Handlung äußert sich im erhaltenen Sprachunterricht der jeweils gewählten Fremdsprache. Die tatsächlichen Folgen dieser Fremdsprachenentscheidung können mitunter erst lange Zeit später sichtbar werden. Grundsätzlich ist jedoch davon auszugehen, dass sich Schüler/innen meist sehr rasch Meinungen über diese oder jene Fremdsprache im Unterricht bilden, und somit in den Prozess der Bewertung übergehen.

Im Bewusstsein, dass der Prozess einer Entscheidung psychologisch äußerst komplex vor sich geht, soll im weiteren Verlauf die Konzentration auf Motive, welche im Kontext der Wahl der zweiten Fremdsprache tragend werden können, gelegt werden.

### **3.4 Klassifikation von Motiven im Kontext der Fremdsprachenwahl**

Motive, aufgrund derer sich Schüler/innen für das Erlernen einer bestimmten Fremdsprache entscheiden, existieren zuhauf. Eine Klassifizierung dergleichen gestaltet sich daher als schwierig. Zwei mögliche Motivklassifizierungen werden in Folge näher erläutert. Die erste stützt auf der Theorie der integrativen und instrumentellen Orientierungen von Robert C.

---

<sup>28</sup> Vgl. Heckhausen / Heckhausen 2010: 8-9

Gardner, die zweite basiert auf der klassischen Motivklassifikation im Fremdsprachenkontext von Walter Apelt.

Die Komplexität solcher Klassifizierungsversuche äußert sich in mehreren Variablen. Die enorme Fülle und Vielfältigkeit von Motiven stellt eine große Herausforderung in Hinblick auf Ordnung und Hierarchisierung derselben dar. Daher sind Gesichtspunkte und Kriterien erforderlich, um eine Auswahl an wesentlichen und bedeutsamen Motiven für den hier relevanten Fremdsprachenkontext treffen zu können. Eine derartige Selektion soll laut Solmecke schließlich jene Motive berücksichtigen, die eine hohe Frequenz vorweisen, also für Schüler/innen als relevant angesehen werden.<sup>29</sup>

Im Bewusstsein, dass aufgrund der großen Anzahl an möglichen Motiven für die Wahl einer zweiten Fremdsprache lediglich die Analyse einer Motivselektion möglich ist, wird nun an die beiden Motivklassifikationen von Gardner und Apelt näher herangeführt.

### **3.4.1 Integrative und instrumentelle Orientierungen nach Robert C. Gardner**

Einen möglichen Ansatz, die Beweggründe für das Handeln von Lerner/innen im Fremdsprachenkontext besser deuten zu können, bietet der Psychologe Robert C. Gardner in seiner Unterscheidung in integrative und instrumentelle Orientierungen von Schüler/innen. Integrativität (*integrativeness*) und Instrumentalität (*instrumentality*) sind zwei wesentliche Konzepte des sogenannten sozio-educativen Modells. Hierbei handelt es sich um ein Modell, welches sich der Rolle von Einstellungen und Motivation im Erwerb einer zweiten Sprache<sup>30</sup> widmet. Seit den 1970er Jahren wurde das sozio-educative Modell kontinuierlich von Gardner und einem Forscherteam rund um W. E. Lambert und P. C. Smythe auf der Grundlage von diversen Studien weiterentwickelt und adaptiert. In der aktuellsten Version des sozio-educativen Modells (Gardner 2006) werden neben Integrativität und Instrumentalität außerdem noch Einstellungen gegenüber der Lernsituation (*attitudes to learning situation*) als beeinflussende Faktoren auf Motivation im Fremdspracherwerb genannt. Weiterführend wirken im Modell die Komponenten Motivation, Sprachbegabung (*aptitude*) und Sprechanxiety (*language anxiety*) auf den Sprachlernerfolg (*language achievement*), wobei zwischen den beiden letzteren Faktoren eine Wechselbeziehung besteht.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. Solmecke 1983: 23-26

<sup>30</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wird das sozio-educative Modell allerdings im Fremdspracherwerb der zweiten Fremdsprache, und nicht der nach der Muttersprache folgenden Sprache betrachtet.

<sup>31</sup> Vgl. Gardner 2010: 39, 80-93

Gardner und Lambert interessierten sich in ihren frühen Studien (1959) vor allem für die Gründe von Schüler/innen, eine bestimmte Sprache zu lernen. Im Zuge dessen entstand das Konzept von sogenannten Orientierungen, wo in integrative und instrumentelle Orientierung unterschieden wird. Eine Orientierung ist laut Gardner ein „overall aim“<sup>32</sup> und als längerfristige Absicht einer Handlung zu verstehen. Schüler/innen gelten demnach als integrativ orientiert, wenn sie sich für eine Sprache entscheiden, um deren Sprecher/innen und damit verbundene kulturelle Aspekte besser verstehen und fassen zu können. Im Gegenzug gelten sie als instrumentell orientiert, wenn der Fremdspracherwerb zweckorientiert stattfindet, indem sich beispielsweise positive Auswirkungen auf den Job oder die Karriere erhofft werden.<sup>33</sup>

Analog dazu beschreibt Integrativität den Wunsch und die Bereitschaft der Lerner/innen, Charakteristiken und Eigenschaften der anderen Kultur zu übernehmen und in das eigene Verhalten zu integrieren. Das Ausmaß an Integrativität kann hierbei variieren und reicht von geringem Interesse für die Sprache und der damit verbundenen Kultur bis hin zu starkem Verlangen, selbst Mitglied der entsprechenden Sprachgemeinschaft zu werden. Integrativität ist folglich ein affektives Merkmal und beinhaltet in Gardners AMTB (Attitude Motivation Test Battery) die drei Komponenten: Integrative Orientierung, Einstellungen gegenüber den Sprecherinnen und Sprechern und Interesse für Fremdsprachen.<sup>34</sup>

Fremdspracherwerb im Sinne der Instrumentalität passiert hingegen aufgrund von praktischen Gründen, wie beispielsweise universitäre Voraussetzungen zu erfüllen, oder dem Wunsch der Eltern nachzukommen. Soziale Implikationen wie das Kennenlernen anderer Kulturen spielen in solchen Fällen keine oder lediglich eine untergeordnete Rolle. Instrumentalität wird im AMTB-Fragebogen mit Items zur instrumentellen Orientierung abgefragt (z. B. *Studying English is important because other people will respect me more if I know English.*<sup>35</sup>).<sup>36</sup>

Diese Klassifikation von instrumenteller und integrativer Orientierung muss sich nicht zwingend gegenseitig ausschließen. Eine Schülerin/ein Schüler ist also nicht grundsätzlich als instrumentell oder integrativ orientiert einzustufen, sondern sie/er verfügt eher über eine Tendenz, welche in die eine oder in die andere Richtung gehen kann. Die Erkennung solcher Tendenzen wird in Hinblick auf die Wahl der zweiten Fremdsprache auch im empirischen Teil dieser Arbeit tragend werden.

---

<sup>32</sup> Gardner 2010: 16

<sup>33</sup> Vgl. Gardner 2010: 11-18

<sup>34</sup> Vgl. Gardner 2010: 114-118

<sup>35</sup> Gardner 2010: 128

<sup>36</sup> Vgl. Gardner 2010: 127-128

### **3.4.2 Motive im Fremdsprachenunterricht nach Walter Apelt**

Eine weitere Möglichkeit der Motivkategorisierung bietet jene des vielzitierten deutschen Philologen Walter Apelt, dessen Klassifikation in der Erstellung der empirischen Untersuchung dieser Arbeit maßgeblich von Bedeutung war. Apelts Forschungsergebnisse zur Motivproblematik basieren großteils auf Befragungen von Schüler/innen der 1960er und 1970er Jahre. Diese werden in Folge mit aktuelleren wissenschaftlichen Erkenntnissen ergänzt und verschränkt.

#### **3.4.2.1 Gesellschaftsmotiv**

Persönliche Motive werden laut Apelt gesellschaftlich determiniert. So verhält es sich auch bei der Entscheidung über die Fremdsprachenwahl. Je nach gesellschaftlicher Relevanz und Notwendigkeit einer Sprache, orientieren sich, im Sinne des Gesellschaftsmotivs, auch die persönlichen Präferenzen. Der Erwerb einer Fremdsprache steht in diesem Fall unter einem staatsbürgerlichen Motiv, ganz nach dem Motto: „Sprachenlernen für das Kollektiv“. Es sei sogar die Pflicht eines Staatsbürgers/einer Staatsbürgerin eine Fremdsprache zu lernen, um sich auf das spätere (gesellschaftliche) Leben vorzubereiten. Ziel sei es, in Form von (beruflichen) Auslandsaufenthalten die Völkerverständigung und Völkerfreundschaft mit anderen Staaten zu fördern. Die Entscheidung über die Wahl einer Fremdsprache hängt also auch vielfach vom politischen Nutzen für die Gesellschaft ab.<sup>37</sup>

Dieser marxistisch gefärbte Ansatz scheint in vielen Teilen veraltet und überholt. Seine Aktualität war in den 1960/70/80er Jahren sicherlich größer als in den 2010er Jahren. Assoziiere man jedoch, so wie Apelt, die Begründung, Englisch zu lernen, „... da Englisch eine Weltsprache ist“<sup>38</sup>, mit einer implizit-gesellschaftlichen Motivierung in Hinblick auf das spätere Arbeitsleben, so ließe sich die eine oder andere Parallele auch mit der heutigen Zeit ziehen. Nichtsdestotrotz scheinen sich 13-/14-/15-jährige mit großer Wahrscheinlichkeit wenige Gedanken über den gesellschaftlichen Beitrag ihrer persönlichen Fremdsprachenwahl zu machen. Daher ist Apelts Gesellschaftsmotiv in ein neues, moderneres Licht zu rücken, indem man beispielsweise die Gründe bestimmter „Trendsprachen“ einer Gesellschaft untersucht. Mit anderen Worten: Warum genießen manche Sprachen mehr gesellschaftliches Ansehen (z. B. romanische Sprachen) als andere, welche womöglich durch die direkte Nähe als Nachbarsprachen (z. B. Tschechisch, Ungarisch) für die Gesellschaft als wichtiger erachtet werden könnten?

---

<sup>37</sup> Vgl. Apelt 1981: 54-63

<sup>38</sup> Apelt 1981: 61

Eine weitere „Modernisierung“ des Gesellschaftsmotivs ließe sich vollziehen, indem man den großen Rahmen „Gesellschaft“ auf den etwas kleineren Rahmen „soziales Milieu“ eingrenzen würde. Soziale Einflüsse auf die Fremdsprachenwahl werden unter anderem bei Csizér / Dörnyei in Form von Motivationsvariablen thematisiert. Neben dem Einfluss des Elternhauses (worauf gleich im Anschluss näher eingegangen wird) unterstreichen Csizér / Dörnyei auch die Auswirkungen des Sozialisierungsprozesses durch den Freundeskreis und Peergroups auf den Lernerfolg und die Sprachenwahl<sup>39</sup>. Inwieweit nun Apelts Definition des Gesellschaftsmotivs noch von aktueller Relevanz ist, sei vorerst dahingestellt. Näheres wird die Auswertung von *Item 2.12* und *2.13* des empirischen Fragebogens zeigen, welche die Wichtigkeit der territorialen Verbreitung einer Fremdsprache sowie die Relevanz der Weltbedeutung hinsichtlich der Fremdsprachenwahl abfragen. Der Einfluss durch Peers (wie etwa Klassenkolleg/innen) und durch das soziale Umfeld wird ebenso in *Item 2.5* und *2.16* berücksichtigt.

### 3.4.2.2 Elternmotiv

Das Elternmotiv beschreibt den Zustand des „Fremdsprachenerlernens um der Eltern Willen“. Eltern und elternähnliche Bezugspersonen nehmen von Anfang an starken Einfluss auf das häusliche Umfeld und somit auch auf Haltungen von Lerner/innen. Ihre Einstellungen und Meinungen gegenüber Fremdsprachen und deren Notwendigkeit determiniert folglich auch jene ihrer Kinder. Diese streben danach, den elterlichen Erwartungen, Wünschen oder Vorbildern zu entsprechen. Apelt betont allerdings, dass das Elternmotiv bei jüngeren Lerner/innen stärker ausgeprägt ist und mit zunehmendem Alter an Bedeutung verliert. Im Allgemeinen ist das Elternmotiv nicht als das dominierende Motiv in Fremdsprachenentscheidungen anzusehen.<sup>40</sup> Bei Gardners AMTB wird das Elternmotiv mit dem Schlüsselbegriff „parental encouragement“ berücksichtigt. Hier nehmen die Eltern eine aktivere Rolle ein. Zwei repräsentative Items des AMTB sind beispielsweise: *My parents try to help me to learn English* bzw. *My parents are very interested in everything I do in my English class.*<sup>41</sup> Die tatsächliche Einflussnahme der Eltern auf die Fremdsprachenwahl von Jugendlichen wird im Fragebogen des Empirieteils mit *Item 2.4* überprüft.

### 3.4.2.3 Nützlichkeitsmotiv

Ein besonders naheliegendes Motiv für die Wahl einer bestimmten Fremdsprache bildet jenes der Nützlichkeit, wo die Sprachentscheidung primär von der Anwendungsmöglichkeit oder

---

<sup>39</sup> Vgl. Csizér / Dörnyei 2005: 22

<sup>40</sup> Vgl. Apelt 1981: 63-66

<sup>41</sup> Vgl. Gardner 2010: 128-129

dem Nutzen einer Sprache für den weiteren Lebensverlauf abhängt. Apelt weist jedoch mehrfach darauf hin, dass das Nützlichkeitsmotiv nicht lediglich auf das Berufsmotiv zu reduzieren, sondern in einen umfassenderen Kontext zu setzen ist.<sup>42</sup> Es ließe sich beispielsweise auch das Urlaubsmotiv aus dem Nützlichkeitsmotiv herleiten. Es ist in jedem Fall unumstritten, dass Schüler/innen eine größere Motivation an den Tag legen, wenn sie Sinn und praktischen Nutzen im Erlernen einer Fremdsprache sehen. Apelt reiht daher das Nützlichkeitsmotiv weit vorne in der Rangliste der wichtigsten Motive ein. Zudem beschreibt er stets einen engen Zusammenhang zwischen Nützlichkeits- und Gesellschaftsmotiv, da individuelles Nützlichkeitsstreben, wenn auch unbewusst, oft der Gesellschaft zugutekommt.<sup>43</sup>

Der Stellenwert der Nützlichkeit bei der Wahl der zweiten Fremdsprache wird im empirischen Fragebogen mit Hilfe von *Item 2.11* eruiert.

#### **3.4.2.4 Motiv der Lehrerin/des Lehrers**

Das Motiv der Lehrerin/des Lehrers stellt ein eindeutig personenbezogenes Motiv dar. Demnach nimmt die Lehrperson mitsamt ihrer Persönlichkeit und Vorbildwirkung direkten Einfluss auf die Motivation und die Lernwilligkeit von Schüler/innen. Beliebte und häufig gewünschte Eigenschaften sind beispielsweise Humor, Fairness, Geduld, Fähigkeit zur Empathie oder motivierendes Auftreten. Die durch den Unterricht entstehenden emotionalen Bindungen und Sympathien schlagen sich folglich auch auf die Einstellungen der Lernenden gegenüber einer bestimmten Fremdsprache nieder. Wie auch schon beim Elternmotiv sinkt die Bedeutung des Motivs der Lehrerin/des Lehrers mit fortschreitendem Alter und steigender Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen.<sup>44</sup>

An folgender These Apelts lässt sich allerdings zweifeln: „In unserem Fremdsprachenunterricht scheint jedoch das Lehrermotiv kaum mehr eine wesentliche Rolle zu spielen, besonders auch im Unterricht in einer zweiten Fremdsprache.“<sup>45</sup> Ob das Motiv der Lehrerin/des Lehrers in der Tat nur in geringem Ausmaß an der Fremdsprachenentscheidung in der Oberstufe beteiligt ist, und in der Rangliste der Motive eher weiter hinten anzusiedeln ist, wird im Fragebogen dieser Diplomarbeit mit Hilfe von *Item 2.8* untersucht. An Apelts Darlegung ist zu kritisieren, dass er den Fall, dass Antipathien gegenüber Lehrer/innen auch ein völliges Ablehnen einer Fremdsprache zur Folge haben können, nicht berücksichtigt. Problematisch bei derartigen personenbezogenen Faktoren ist daher, dass die Fremdsprache und die Person, die diese

---

<sup>42</sup> Vgl. Apelt 1981: 66-74

<sup>43</sup> Vgl. Apelt 1981: 66-74

<sup>44</sup> Vgl. Apelt 1981: 74-79

<sup>45</sup> Apelt 1981: 77

unterrichtet, häufig in ein und denselben Topf geworfen werden, was sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Einstellung der Schüler/innen haben kann.

In Gardners AMTB hingegen spielt der Faktor „Lehrer/in“ eine tragende Rolle. Mit Hilfe der Variable „Einstellung gegenüber der Sprachenlehrerin/dem Sprachenlehrer“ (*attitude towards the language teacher*) werden im Rahmen der Untersuchungen Items der Art: *My English teacher has a dynamic and interesting teaching style* oder *The less I see my English teacher, the better*, eingesetzt, um so Rückschlüsse auf Motivation und Lernen von Fremdsprachen ziehen zu können.<sup>46</sup>

In Bezug auf die Wahl der zweiten Fremdsprache ist schließlich festzuhalten, dass das Motiv der Lehrerin/des Lehrers oft nur bedingt Einfluss nehmen kann, da 14-/15-jährige Schüler/innen häufig einen Schulwechsel vollziehen und womöglich noch keine Vorinformation über die zukünftige Sprachenlehrerin/den zukünftigen Sprachenlehrer haben. Daher ist davon auszugehen, dass die Sprachentscheidung in vielen Fällen auch ohne Berücksichtigung dieses personenbezogenen Faktors getroffen wird.

### **3.4.2.5 Wissens- und Neugiermotiv**

Das Streben nach Wissen und die Begierde neue, interessante Informationen zu erfahren positioniert Apelt ganz weit oben auf der Liste von wesentlichen Fremdsprachenmotiven. Dies rechtfertigt er damit, dass er das Nützlichkeitsmotiv zusammen mit dem Gesellschaftsmotiv als die ursprünglichsten Motive der Menschheit kategorisiert. Lernen begründe auf Wissbegierde und der „Reiz des Unbekannten“ wirke sich daher besonders positiv auf die Motivation von Schüler/innen aus. Das Streben nach Erkenntnis und die Neugierde auf eine fremde Sprache, eine fremde Kultur sowie auf neue Sitten und Bräuche verleiht einer Sparte eine ganz besondere Stellung im Fremdsprachenunterricht – der Landeskunde. Das Erfahren von Daten, Fakten und landeskundlichen Informationen kann im Unterricht häufig die Lust und das Interesse nach mehr erwecken. Vor allem im Anfängerunterricht sei die Motivation und das Bestreben, möglichst rasch Neues zu erfahren, besonders groß.<sup>47</sup>

Das Wissens- und Neugiermotiv ist als zeitlos anzusehen und scheint tief im Inneren des Menschen verwurzelt zu sein. Es ist folglich durchaus als realistisch einzuschätzen, dass sich Schüler/innen aus Interesse für Land, Sprache, Kultur, Einwohner/innen, etc. für eine bestimmte Fremdsprache entscheiden. Im empirischen Teil wird die Bedeutung Wissens- und Neugiermotiv mit *Item 2.15* evaluiert.

---

<sup>46</sup> Vgl. Gardner 2010: 88-89, 119-120

<sup>47</sup> Vgl. Apelt 1981: 79-85

### 3.4.2.6 Kommunikationsmotiv

Das Kommunikationsmotiv basiert auf einer der grundlegendsten Funktionen von Sprache überhaupt – jener der Verständigung. Vor dem Hintergrund des Kommunikationsbedürfnisses eines jeden Menschen weist Apelt auf die Wichtigkeit von Sprechen und Kommunizieren im Unterricht hin. Demgegenüber steht eine grammatik-/übersetzungszentrierte Unterrichtsform, welche aus dem modernen Sprachunterricht aus pädagogischer Sicht schon längst ausgeschlossen sein sollte. Das Kommunikationsmotiv kommt bei Schüler/innen also dann zum Tragen, wenn sie vordergründig eine bestimmte Fremdsprache sprechen und anwenden möchten.<sup>48</sup>

Im Rahmen des außerunterrichtlichen Geschehens könnte dieses Verlangen nach kommunikativem Austausch beispielsweise mit Brief-/Skypefreundschaften zu Sprecher/innen der jeweiligen Fremdsprache oder durch Auslandsaufenthalte (Sprachwochen, Austauschprogramme, etc.) – kurzum durch authentische Sprachbegegnungen jeglicher Form – realisiert werden.

Überschneidungen des Kommunikationsmotivs etwa mit dem Wissens- oder dem Nützlichkeitsmotiv sind evident. Gibt eine Schülerin/ein Schüler zum Beispiel als Begründung für ihre/seine Sprachenwahl an, sie/er habe eine bestimmte Fremdsprache gewählt, „um im Urlaub mit den Einheimischen kommunizieren zu können“, so ist in diesem Fall sowohl das Nützlichkeits- als auch das Kommunikationsmotiv von Relevanz.

Die Bedeutung des Kommunikationsmotivs wird im Fragebogen mit der Auswertung von *Item 2.14* festgestellt.

### 3.4.2.7 Geltungsmotiv

Das Erlernen einer Sprache, welches vordergründig auf dem Wunsch nach Prestige und Anerkennung der Gesellschaft basiert, wird dem sogenannten Geltungsmotiv zugeschrieben. In diesem Kontext gilt die erlernte Sprache als eine Art Statussymbol, eine Fähigkeit, mit welcher sich die Lernende/der Lernende vor anderen brüsten möchte. Apelt, der dieses Motiv als negativ bewertet, und es als ein wenig nachhaltiges und sinnvolles Fremdsprachenmotiv erachtet, relativiert seine Bedeutung zugleich, indem er es als weitgehend unwesentlich im Vergleich zu allen bisher genannten Motive einschätzt. Seine Bewertungen gründen unter anderem auf Untersuchungen der Sprachforscher B. Krück und B. Walter, woraus resultierte, dass jene Schüler/innen, die kein Englisch gelernt haben, keine geringere Wertschätzung erhielten als andere, die der englischen Sprache mächtig waren.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Vgl. Apelt 1981: 86-92

<sup>49</sup> Vgl. Apelt 1981: 92-94

Das Geltungsmotiv ist aus heutiger Sicht insofern überholt, wenn es vor dem Hintergrund des Prestigegedankens betrachtet wird. Das Aneignen einer Fremdsprache, um von Mitmenschen Anerkennung und Achtung zu erlangen, scheint wohl in den wenigsten Fällen ein triftiger Grund für die Sprachenwahl von Jugendlichen zu sein. Den Untersuchungsergebnissen von Krück und Walter aus den 1970er Jahren ist zudem aus der aktuellen Perspektive nicht mehr zuzustimmen, ist doch der allgemeine Druck, Fremdsprachen zu sprechen, in der Vergangenheit durchaus angestiegen. Zumindest eine Basis an Englischgrundkenntnisse werden von nahezu jeder Schülerin/jedem Schüler, gleichgültig welcher Schulabschluss gemacht wurde, erwartet. Unabhängig davon, dass Englisch ohnehin Pflichtfach in beinahe jedem Schultyp ist, könne es durchaus sein, dass andere missachtend reagieren, wenn man als junger Mensch in Österreich im 21. Jahrhundert absolut kein Wort Englisch spricht. Da dieses Phänomen jedoch vordergründig – zumindest in europäischen Breitenkreisen – eng an die englische Sprache gebunden ist, wird dem Geltungsmotiv im Kontext der zweiten Fremdsprache im Empirieteil dieser Arbeit keine besondere Stellung zuteil.

### **3.4.2.8 Motiverweiterungen: Ökonomisches Motiv /**

#### **Phonetisches Motiv**

Die Motivkategorisierung nach Apelt ist keineswegs als vollständig oder absolut anzusehen. Es wäre durchaus möglich, noch weitere Motive zu klassifizieren. Eines davon könnte das ökonomische Motiv sein, wo eine Schülerin/ein Schüler sich für eine zweite Fremdsprache entscheidet, in der Auffassung, dass diese den geringsten Aufwand bedürfe, frei nach dem Motto „Ich wähle jene Sprache, wo ich den geringsten Widerstand erfahren werde“. Die Gründe, warum die/der Lernende der Meinung ist, die entsprechende Sprache sei einfacher zu lernen als andere, können wiederum vielfältig ausfallen (z. B. aufgrund der Lehrperson, des Vorwissens, des Schriftsystems, etc.). Nichtsdestotrotz ist dieses Motiv keineswegs vernachlässigbar und wird in der Empirie miteinbezogen (vgl. *Item 2.9*).

Ein weiteres Motiv, welches im Fragebogen der Schüler/innen ebenso berücksichtigt wird (vgl. *Item 2.10*), ist jenes der „Schönheit der Sprache im Gesprochenen“, also die Relevanz des sprachlichen Klangs. Diesem könnte man den Namen „phonetisches Motiv“ geben. Hierbei entscheiden sich Jugendliche vor allem auf der Grundlage der ästhetischen Laute einer Sprache fürs Erlernen.

Motive für die Wahl der zweiten Fremdsprache können schließlich sehr vielfältig und auch unterschiedlich gewichtet sein. Sie wirken meist in der Kombination und laufen teilweise fließend ineinander über. Es gibt daher selten nur ein Motiv, welches zu hundert Prozent in

Erscheinung tritt. Vor dem Hintergrund den Befragten auch Raum für persönliche Darlegungen zu geben, um der Realität der Fremdsprachenwahlmotive möglichst nahe zu kommen, beinhaltet der empirische Fragebogen ebenfalls eine offene Fragestellung, in welcher die wesentlichen Beweggründe der persönlichen Sprachenwahl abgefragt werden (vgl. *Item 3.1* und *Item 3.2*).

### **3.5 Zielsprachenspezifische Haltungen**

Die Haltungen von Schüler/innen gegenüber Sprache, Land, Kultur und Sprachgemeinschaft sind im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts keinesfalls zu vernachlässigen, da sie unmittelbare Auswirkungen auf die Motive der Wahl der zweiten Fremdsprache sowie auf die Lernmotivation im Unterricht haben können.

Im folgenden Abschnitt werden die Faktoren Einstellungen von Schüler/innen sowie Stereotypen- und Vorurteilsbildung näher thematisiert.

#### **3.5.1 Einstellungen**

Sobald die Frage der Motive diskutiert wird, sollte ebenso ernsthaft auch die Frage der Einstellungen thematisiert werden. Was sind Einstellungen? Wie entstehen sie? Welche Auswirkungen können Einstellungen haben?

Eine vielzitierte Erklärung zum Einstellungsbegriff liefert der US-amerikanische Psychologe Thurstones (1931), wo Einstellung als „Intensität des positiven oder negativen Affektes, der mit einem bestimmten Objekt verbunden ist“<sup>50</sup>, beschrieben wird. Die „bestimmten Objekte“ im behandelten Kontext sind die Fremdsprache an sich, die Sprecher/innen dieser Fremdsprache, das Land bzw. die Gebiete, wo diese Sprache angewendet wird, sowie damit verbundene Kultur, Bräuche und Sitten. Zu all diesen Faktoren können Schüler/innen affektive Relationen herstellen.

Nach Boosch wird die Ausprägung dieser Affekte durch Erfahrungen im sozialen Umfeld erlernt.<sup>51</sup> Der Einfluss von Eltern, Pädagog/innen und der Peergroup ist mitunter für die Herausbildung von Einstellungen gegenüber Fremdsprachen von großer Bedeutung. Diese Aspekte der Sozialisation wurden bereits im Rahmen der Motivkategorisierung nach Apelt näher ausgeführt.

Düwell spricht von Einstellungen bestehend aus drei Komponenten: der kognitiven, der affektiven und der konativen Komponente. Die kognitive Komponente beinhaltet alles Wissen sowie alle Meinungen einer/eines Lernenden über die entsprechende Fremdsprache. Dem

---

<sup>50</sup> Boosch 1983: 26, zit. nach Thurstones (1931)

<sup>51</sup> Vgl. Boosch 1983: 26

affektiven Teil von Einstellungen unterliegen Gefühle und Werthaltungen der Schülerin/des Schülers, welche mit einer Fremdsprache assoziiert werden. In der konativen Komponente äußern sich alle Verhaltensformen, die gegenüber einer Fremdsprache und den damit verbundenen Faktoren getätigt werden. Auf dieser Ebene werden die unmittelbaren Auswirkungen von Einstellungen sichtbar. Düwell nennt als Beispiel einer solchen Auswirkung etwa die Hierarchisierung von Sprachen (in leichte und schwere oder schöne und hässliche), welche auf der Grundlage von Einstellungen passiert.<sup>52</sup>

Die Bedeutung von Einstellungen im Kontext des Fremdspracherwerbs wurde überdies auch in den Studien von Gardner et al. immer wieder hervorgehoben und als wesentlich für erfolgreiches Sprachenlernen erachtet. Das Vorhandensein einer positiven Einstellung gegenüber einer Sprache bzw. der Sprechgemeinschaft sei folglich notwendig, um integrativ orientiert zu sein.<sup>53</sup>

### **3.5.2 Stereotypen & Vorurteile**

Menschliches Denken ist seit jeher geprägt von der Kreation von Stereotypen. Unter einem Stereotyp versteht man eine „vereinfachende, verallgemeinernde, schematische Reduzierung einer Erfahrung, Meinung oder Vorstellung auf ein (meist verfestigtes, oft ungerechtfertigtes und gefühlsmäßig beladenes) Vorurteil über sich selbst (Autostereotyp) oder über andere (Heterostereotyp).“<sup>54</sup> Diese Definition der Brockhaus-Enzyklopädie beschreibt den Begriff auf vielen Ebenen. Es liegt in der Natur des Menschen zu sortieren, einzuordnen und zu kategorisieren. Für die Erfassung der Welt und deren Eindrücke werden daher Raster und Schemata zum Zwecke der Vereinfachung geschaffen.<sup>55</sup>

Es ließe sich also folgern, dass der Mensch des Bildens von Stereotypen im Sinne der Optimierung von Lebensumständen bis zu einem gewissen Maß bedarf. Jedoch birgt dieses Reduzieren auf wesentliche Merkmale auch Gefahren, wie jene der selektiven Wahrnehmung. Ebenso sind Generalisierungen als Folge von undifferenzierten Kategorisierungen als problematisch anzusehen.<sup>56</sup>

Die beiden Psychologen Katz und Braly (1933) erfassen Stereotyp und Vorurteil erstmalig als Komponenten des Einstellungsbegriffs. Einstellungen bestehen demzufolge aus einem kognitiven Part (Stereotypen) und einem affektiven Part (Vorurteile).<sup>57</sup> Stereotypen bzw.

---

<sup>52</sup> Vgl. Düwell 1979: 2-25

<sup>53</sup> Vgl. Düwell 1979: 10-15

<sup>54</sup> Brockhaus-Enzyklopädie online: <https://onb-2anl-1brockhaus-1de-1004722uw0a1e.han.onb.ac.at/enzyklopaedie/stereotyp-sozial-und-kommunikationswissenschaft> (letzter Zugriff: 23.08.2017)

<sup>55</sup> Vgl. Reiß 1997: 15-16

<sup>56</sup> Ebd.

<sup>57</sup> Vgl. Reiß 1997: 17, zit. nach Katz & Braly (1933)

Generalisierungen können folglich in einem wertneutralen Kontext verwendet werden (z. B. *Alle Franzosen essen Schnecken*). Vorurteile müssen nicht grundsätzlich negativ konnotiert sein, werden allerdings im Alltagsverständnis meist in einem abwertenden Kontext gebraucht (z. B. *Alle Franzosen sind Schneckenfresser*).<sup>58</sup>

Im Kontext des Fremdspracherwerb richtet sich der Fokus vor allem auf sogenannte nationale Stereotypen, also Haltungen und Meinungen gegenüber einem Land oder dessen Bewohner/innen. Diese stehen etwa im Kontrast zu Rollenstereotypen oder Berufsstereotypen. Die Philologin und Didaktikerin S. Reiß nimmt in diesem Zusammenhang insbesondere die Lehrwerke in die Pflicht und bekrittelt unter anderem das Vermitteln von stereotypischen Bildern in DaF/DaZ Lehrbüchern.<sup>59</sup> In welcher Art und Weise werden Schüler/innen weiters mit nationalen Stereotypen konfrontiert? Das soziale Milieu rund um Eltern und Freunde außen vorgelassen, ist vor allem die Beeinflussung durch Medien jeglicher Art nicht zu unterschätzen. Neben Printmedien sind es aber vor allem auch Onlinemedien, welche von Jugendlichen (teilweise in unreflektierter Art und Weise) konsumiert werden. Häufig ist es also auch das Internet, das jungen Lerner/innen Bilder über Nationen und Sprachen vermittelt, wodurch sie ihre Einstellungen entwickeln.

In der nachstehenden Karikatur „Was wir über Frankreich wissen“ (erschieden am 08.Mai 2017 im *Kurier*) von Michael Pammesberger, sind einige typische Frankreich-Klischees abgebildet.



Abb. 5: "Was wir über Frankreich wissen" erschienen im *Kurier* (08.05.2017)  
© Michael Pammesberger

<sup>58</sup> Vgl. Reiß 1997: 28-32

<sup>59</sup> Vgl. Reiß 1997: 302-303

In humoristischer Art und Weise präsentiert Pammesberger Frankreichbilder, die zwar überspitzt dargestellt sind, dennoch ist davon auszugehen, dass diese zumindest teilweise in den Köpfen mancher Österreicher/innen vorherrschen. Mit dem Thema Frankreich ist beispielsweise unweigerlich das Sujet Essen (hier bei Pammesberger in Form von Wein, Fröschen, Schnecken, Baguette) verbunden. Weitere stereotypische Kennzeichen sind die Baskenmütze sowie das Rauchen. Die Geschichte Frankreichs, wie die Darstellung von Louis XIV in der zweiten Abbildung, wird ebenso oftmals herangezogen, um Bilder, Vorstellungen und Assoziationen zu schaffen. Überdies wird den Franzosen häufig vorgeworfen, dass sie kein Englisch sprechen können oder sich weigern, dies zu tun.

Inwieweit nun das Vorhandensein von Nationalstereotypen, Bildern und Einstellungen Einfluss auf die Wahl der zweiten Fremdsprache in der Schule nimmt, wird versucht im Rahmen des empirischen Teils näher zu analysieren (vgl. *Item 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13 und 4.16*). In jedem Fall bedarf es im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts einer Aufarbeitung von Bildern, Stereotypen und Vorstellungen gegenüber Nationen und deren Einwohner/innen. Ein wesentliches Ziel der Herausbildung von interkultureller Kompetenz sollte demzufolge die Sensibilisierung von Schüler/innen in Bezug auf generalisierende und stereotypisierende Äußerungen sein.

## **4. Warum (nicht) Französisch wählen?**

Eine der grundlegendsten Fragestellungen dieser Diplomarbeit bezieht sich auf die Gründe, die hinter der Wahl für oder auch gegen Französisch stehen können. Wobei an dieser Stelle angemerkt sei, dass es sich bei einer Entscheidung gegen Französisch nicht unmittelbar um eine Abwahl der französischen Sprache handeln muss, sondern auch lediglich die Präferenz einer anderen Fremdsprache bedeuten kann. Im vorigen Kapitel wurden bereits allgemeine affektive und kognitive Variablen, welche bei solchen Entscheidungsprozessen tragend werden können, behandelt. Darüber hinaus wurden auch externe Einflüsse kommend von Eltern, Lehrer/innen oder dem Freundeskreis thematisiert. Von nun an wird der Fokus auf die französische Sprache dahingehend gelegt, als dass versucht wird, konkrete Gründe und Motive, die für oder gegen Französisch sprechen, sowohl aus wissenschaftlicher Sicht als auch aus der Perspektive der Schüler/innen ausfindig zu machen.

### **4.1 Pro Französisch**

Johann Gottfried von Herder bezeichnete die französische Sprache einst als die „allgemeinste und unentbehrlichste in Europa“. <sup>60</sup> Sie habe weiters einen schönen Stil und sei die leichteste und einförmigste in Hinblick auf die philosophische Grammatik. Darüber hinaus eigne sie sich aufgrund ihrer Ordentlichkeit am besten für erzählerische Texte der Vernunft und des Raisonnements. Daher plädiert Herder für das Aneignen von Französisch direkt folgend auf das Erlernen der Muttersprache. „Ich will, daß selbst der Gelehrte beßer Französisch, als Latein könne!“ <sup>61</sup>

Herders Lobeshymne an die französische Sprache ist zugegebenermaßen schon etwas in die Jahre gekommen und es ist fraglich, inwieweit sich Schüler/innen heutzutage noch mit dieser Aussage identifizieren können. Aus diesem Grund ist eine andere, moderne Herangehensweise an die Thematik notwendig.

#### **4.1.1 Französisch in der Welt**

Mobilität und Internationalität sind in jedem Fall zwei Stichworte, die im Interessensbereich vieler Jugendlicher liegen, nicht zuletzt deshalb, da sich ihr Reiseverhalten innerhalb der letzten Jahrzehnte verändert hat. Diesbezüglich präsentiert sich Französisch als eine der besonders attraktiven europäischen Sprachen insbesondere innerhalb der EU. Neben dem Status als Amtssprache in Frankreich, Monaco, Belgien, Luxemburg und der Schweiz stellt Französisch überdies neben Englisch und Deutsch eine der Arbeitssprachen der EU-Organe, welche ihre

---

<sup>60</sup> Herder 2002: 66

<sup>61</sup> Ebd.

Sitze in Straßburg, Luxemburg und Brüssel haben, dar. In puncto Anstellung in Institutionen der Europäischen Union ist das Sprechen der französischen Sprache daher zweifelsohne ein Vorteil.

Aber auch über die Grenzen Europas hinaus ist die französische Sprache vielfach anwendbar. Mit weltweit rund 230 Millionen Sprecher/innen<sup>62</sup> und dem Status als Amtssprache in 29 Staaten<sup>63</sup> lassen sich auf allen fünf Kontinenten Mitglieder der französischen Sprachgemeinschaft ausfindig machen. Eine Tatsache, die so manchen Französischlernenden mit Sicherheit überrascht, da die französische Sprache häufig auf Frankreich reduziert wird und im Gegenteil zur englischen Sprache den Sprung zur Loslösung von der Assoziation mit einem bestimmten Staat (noch) nicht geschafft hat. Zudem kommt Französisch auch in bedeutsamen internationalen Institutionen und Organisationen wie der UNO, der UNESCO, der WHO, der FIFA oder auch dem IOC als Arbeitssprache zum Einsatz.

Die weitreichende Verbreitung des Französischen sowohl aus geografischer Sicht als auch innerhalb international bedeutsamer Einrichtungen bietet zweifelsohne einen Anreiz für junge Menschen, diese Sprache zu lernen.

#### **4.1.2 Französisch als Brückensprache**

Ein Vorteil, der Französisch in der Sprachendidaktik häufig zugeschrieben wird, ist die Eigenschaft, in Hinblick auf das Erlernen weiterer romanischer Sprachen, als Brückensprache zu dienen. Demzufolge soll man durch das Aneignen der französischen Sprache die Kompetenz der „Interkomprehension“<sup>64</sup> ausbilden, und somit einen einfacheren und schnelleren Zugang etwa zu Spanisch oder Italienisch finden. Die Interkomprehensionskompetenz beschreibt folglich die Fähigkeit, eine neue Sprache mit Hilfe von bereits bestehenden Sprachkenntnissen zu verstehen. Der Einstieg in eine neue Fremdsprache erfolgt hierbei zumeist über die Lesekompetenz. Im Sinne der Herausbildung einer sogenannten „Hypothesengrammatik“<sup>65</sup> sind Lerner/innen in der Lage, kognitive Schemata, beispielsweise der französischen Lexik, Phonologie oder auch Graphologie, auf andere Sprachen zu übertragen.<sup>66</sup>

Der deutsche Philologe H. Klein erklärt die Eignung der französischen Sprache als Brückensprache zur Romania nicht zuletzt mit der Distanz zwischen Schrift- und Sprachsystem. Dieses sprachspezifische Charakteristikum, welches Schüler/innen mitunter

---

<sup>62</sup> Vgl. [www.ethnologue.com/language/fra](http://www.ethnologue.com/language/fra) (letzter Zugriff: 23.08.2017)

Die Zahlen variieren je nach Definition der Sprachgemeinschaft und Quelle stark und beziehen sich in diesem Kontext auf Sprecher/innen, welche Französisch als Erst- oder Zweitsprache nutzen.

<sup>63</sup> Vgl. <http://de.ambafrance.org/Frankophonie> (letzter Zugriff: 11.01.2018)

<sup>64</sup> Meißner 2004: 97

<sup>65</sup> Leupold 2010: 188

<sup>66</sup> Vgl. Leupold 2010: 188-189

abschreckt, die Sprache zu wählen<sup>67</sup>, soll nun der wesentliche Vorteil in der Funktion als Brückensprache sein. Klein begründet dies damit, dass der französische *code écrit* vergleichsweise relativ früh in der Sprachgeschichte fixiert und festgelegt wurde, wodurch sich auch heute noch einfacher Parallelen (auch in der Phonetik) zu anderen romanischen Schriftsystemen ziehen lassen. Daher hat das Französische, wenn es um die Wiedererkennbarkeit von Lexemen in anderen romanischen Sprachen geht, eine höhere Erfolgsquote als etwa Spanisch oder Italienisch.<sup>68</sup>

Die Gültigkeit des hier dargelegten Arguments „Französisch als Brückensprache“ ist allerdings aus sprachwissenschaftlicher Sicht nur bedingt zulässig. Der Grund dafür liegt in der sprachgeschichtlichen Entwicklung. Dem Französischen kommt innerhalb der romanischen Sprachen eine Sonderstellung zu, da es die meisten germanischen Einflüsse erfuhr und bis heute aufweist. Das fränkische Superstrat wirkte demnach auf Wortschatz, Aussprache und Morphosyntax der französischen Sprache.<sup>69</sup> Hierbei hebt sich das Französische deutlich vom romanischen Sprachenkomplex rund um Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch und Okzitanisch ab, was die Sinnhaftigkeit von Französisch als Brückensprache wiederum in Frage stellt.

Darüber hinaus ist die Argumentation von „Französisch als Brückensprache für das Verstehen weiterer romanischer Sprachen“ obsolet, sobald der Wunsch oder die Notwendigkeit des Erwerbs weiterer Sprachen nicht im Raum steht. Für Schüler/innen, deren Hauptfokus nicht auf Fremdsprachen gelegt ist, scheint diese Begründung daher keine große Relevanz zu haben.

## **4.2 Contra Französisch**

Das Französische sieht sich im schulischen Kontext häufig mit Imageproblemen konfrontiert, welche Lernende oftmals davon abhalten, sich dafür zu entscheiden. Zwei häufig auftretende Ansichten von Schüler/innen gegenüber der französischen Sprache werden in Folge näher ausgeführt. Einerseits wird Französisch oft als überwiegend feminine Sprache qualifiziert, und andererseits wird das Erlernen des Französischen immer wieder als besonders schwer im Vergleich zu anderen, im schulische Kontext angebotenen, Sprachen bewertet, weshalb es in vielen Fällen das Nachsehen hat.

### **4.2.1 Französisch als „weibliche Sprache“**

Eine grundlegende Problematik in der Fremdsprachendidaktik stellt die Geschlechterzuordnung von Sprachen dar. Dies ist ein Phänomen, welches unter anderem in

---

<sup>67</sup> Siehe dazu *Kapitel 4.2.2*

<sup>68</sup> Vgl. Klein 2002: 34-46

<sup>69</sup> Vgl. Berschin / Felixberger / Goebel 2008: 169-178

der Studie von 1999 bis 2004 von Dörnyei, Csizér und Németh untersucht wurde. Es zeigte sich, dass Jugendliche unterschiedlichen Geschlechts unterschiedliche Fremdsprachen bevorzugen. So wurde beispielsweise Englisch, Russisch und Deutsch als eher maskulin und Französisch und Italienisch als eher feminin kategorisiert. Wobei die Autoren der Studie für die englische Sprache vorweg die Vorhersage trafen, dass diese in Zukunft als „geschlechterlose“ Sprache anzusehen sein wird, und von Männern und Frauen gleichermaßen präferiert wird.<sup>70</sup> Diesen Status des Französischen einer „weiblichen Sprache“ nennt Leupold als eines der Haupthindernisse im „Schüler/innenwettbewerb“.<sup>71</sup> Diese Einschätzung, dass Französisch bei Lernerinnen auf mehr Zuspruch als bei Lernern stößt, wird unter anderem auch durch aktuelle Daten von Statistik Austria. Demzufolge lernten im Schuljahr 2015/16 in Summe 35,1 % der Schüler und 45,4 % der Schülerinnen der allgemeinbildenden höheren Schulen Französisch. In den wirtschaftsberuflichen höheren Schulen ist das unterschiedliche Verhältnis mit 36,4% Französischlernern zu 47,9% Französischlernerinnen ebenso eindeutig.<sup>72</sup> Hinzu kommt, dass diese Genderproblematik die französische Sprache härter trifft als andere Fremdsprachen. Französisch wird von Jugendlichen oftmals als „schwul“, „Mädchensprache“ oder „Sprache der Liebe“ bezeichnet. Durch dieses „Schubladendenken“ reduziert sich der Pool potenzieller Schüler/innen bereits von vornherein.<sup>73</sup> Um die „Jungenkrise“ des Französischunterrichts, wie sie auch bei Grein genannt wird, einigermaßen in den Griff zu bekommen, bedarf es daher an zunehmender Geschlechtersensibilisierung sowie an intensiver Aufarbeitung von Geschlechterstereotypen im Fremdsprachenunterricht. Es scheint daher höchste Zeit zu sein, dass die Genderforschung auch ihren Fixplatz in der (französischen) Fachdidaktik findet.

#### **4.2.2 Schwierigkeitsgrad des Französischen**

Die französische Sprache sieht sich immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert, schwerer erlernbar zu sein als andere, im schulischen Kontext angebotenen Sprachen. Unter dem Gesichtspunkt des Risiko-Wahl-Modells von Atkinson (1957), welches eine Ausgeglichenheit zwischen Erfolgswahrscheinlichkeit und Erfolgsanreiz für die höchstmögliche Motivation vorsieht<sup>74</sup>, kurzum eine realistische Zielsetzung mit passendem Schwierigkeitsgrad, verlieren folglich viele Schüler/innen schon vorab ihr Interesse, die französische Sprache zu erlernen.

---

<sup>70</sup> Vgl. Dörnyei / Csizér / Németh 2006: 142-149

<sup>71</sup> Vgl. Leupold 2010: 178

<sup>72</sup> Vgl. Daten von Statistik Austria aus dem Schuljahr 2015/16

<sup>73</sup> Vgl. Grein 2012: 169-183

<sup>74</sup> Vgl. Rheinberg / Vollmeyer 2012: 70-80

Worauf gründet schließlich diese weit verbreitete Meinung über das „schwierige Schulfach Französisch“? Für deutsche Muttersprachler/innen stellt vor allem die französische Aussprache eine große Herausforderung dar. Phonetische Phänomene wie die Nasallaute, die Liaison oder das *e-muet* müssen teils neu gelernt werden. Vielen Lerner/innen macht überdies der Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftbild zu schaffen.<sup>75</sup> Die Behauptung: „Im Französischen wird nichts so ausgesprochen, wie es geschrieben wird“, ist nicht selten zu hören, und führt dann ebenso rasch zur Wahl einer Sprache, wo Lautung und Schreibung einander näherstehen.

Diesen Behauptungen und Vorwürfen gegenüber der französischen Sprache lohnt es sich durchaus nachzugehen. Robert Marzari widmete sich in „Leichtes Englisch, schwieriges Französisch, kompliziertes Russisch“ unter anderem der Frage nach der Evaluation von Schwierigkeitsgraden von Sprachen. Hierbei wurden sieben europäische Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Polnisch) in 18 Kriterien, welche aus insgesamt fünf Teilsystemen (Phonetik, Graphemik, Grammatik, Lexik, Textaufbau) stammen, bewertet. Die Evaluation erfolgt in jedem Kriterium mit der Schulnotenskala von 1 („sehr leicht“) bis 5 („sehr schwer“), wobei die Sprachen stets in ihrer Schwierigkeit als erlernbare Fremdsprache – nicht als Muttersprache – unter Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Aspekte bewertet werden. In Marzaris Studie lassen sich einige interessante Ergebnisse ausfindig machen. Beispielsweise scheint die englische Sprache<sup>76</sup> in puncto Phonetik (Phoneminventar, schwierige Laute, schwierige Lautkombinationen) keineswegs einfacher zu sein als die französische, das Gegenteil ist sogar der Fall. Englisch verfügt über ein größeres Phoneminventar als Französisch und über viele schwierige Lautkombinationen wie zum Beispiel *width*, *thwart* oder *rural*.<sup>77</sup> Aus diesen Gründen wurde Englisch in diesen beiden Kriterien mit jeweils 4 („schwierig“) bewertet, wohingegen Französisch die Note 3 („passabel“) erhielt. Italienisch und Spanisch werden in allen phonetischen Kriterien deutlich einfacher als Französisch evaluiert. In Hinblick auf das Kriterium der Phonem-Graphem-Beziehung steigen Englisch und Französisch mit der Bewertung 5 gleichermaßen „schlecht“ aus.<sup>78</sup> Dies bestätigt einerseits den Vorwurf vieler Französischlerner/innen, dass Laut- und Schriftbild oftmals stark auseinandergehen, jedoch trifft dies ebenso auf die englische Sprache zu, welche im allgemeinen Verständnis häufig als die einfachste Sprache schlechthin erachtet wird. Italienisch

---

<sup>75</sup> Vgl. Thiele 2012: 7-18

<sup>76</sup> Englisch wird zwar im gegebenen Gegenstand der Wahl der zweiten Fremdsprache sinnvollerweise ausgeklammert, jedoch ist ein Vergleich in der Schwierigkeit des Erlernens zwischen Englisch und weiteren Fremdsprachen an dieser Stelle durchaus interessant.

<sup>77</sup> Vgl. Marzari 2010: 269-273

<sup>78</sup> Ebd.

und Spanisch erhalten in dieser Kategorie die Noten 2 und 1. Das Englische kann jedoch im Teilbereich der Grammatik (Artikel, Deklinationen, Konjugationen) im Vergleich zu allen anderen bewerteten Fremdsprachen positiv punkten. Konjugationen der französischen Sprache werden hingegen als „sehr schwierig“ eingestuft. Jedoch schneidet Französisch wiederum mit der Note 2 in dem Kriterium des Wortschatzumfangs ab, wo Englisch mit 5, Italienisch mit 4 und Spanisch mit 3 evaluiert werden. Da der englische Wortschatzumfang wesentlich komplexer und umfangreicher als der französische ist, ist er in seiner Gesamtheit auch schwieriger zu erlernen. Das Französische wird außerdem in der Bewertung des Satzbaus einfacher als Englisch eingestuft und im Kriterium der Textstruktur einfacher als Spanisch und Italienisch bewertet.<sup>79</sup>

Gewiss ist die Bewertung des Schwierigkeitsgrads von Fremdsprachen eine sensible und subjektive Angelegenheit, welche nicht zu einhundert Prozent als absolut angesehen werden darf. Jede Lernerin/jeder Lerner verfügt über unterschiedliche Einstellungen, Vorkenntnisse und Ambitionen und verhält sich daher auch unterschiedlich im Spracherwerb. Ziel dieser komprimierten Darlegung von Marzaris Untersuchungen ist es, darzulegen, dass die Globalsprache Englisch zwar durchaus berechtigt als „schnell erlernbare“ Sprache angesehen wird, dem „Angstfach“ Französisch jedoch häufig in puncto Aussprache und Schreibung Unrecht getan wird. In der Tat ist Englisch ebenso äußerst komplex in Hinblick auf Phonetik und Graphemik, jedoch wird dies meist nicht so empfunden. Dies könnte darin gründen, dass Englisch als erste lebende Fremdsprache früher ins Leben der Sprachlerner/innen tritt, wo diese noch empfänglicher für neue Klänge sind. Überdies ist die englische Sprache auch allgegenwärtig präsent etwa in Medien, Internet oder in Form von diversen Anglizismen in der Alltagssprache.

Das „schwierige“ Französisch scheint doch einige Schüler/innen von dessen Wahl abzuhalten. Jedoch könnten oben genannte Vorwürfe durchaus entkräftet werden, indem man andere Referenzsprachen wie Deutsch oder Englisch und die Schwierigkeiten in deren Aneignung heranziehen sowie spezielle Probleme gesondert thematisieren würde. Letzten Endes ist der Erwerb jeder Sprache eine anspruchsvolle Herausforderung.

---

<sup>79</sup> Vgl. Marzari 2010: 269-273

## 5. Attraktivität der Wahl weiterer Fremdsprachen

Im vorherigen Kapitel wurden einige gängige Argumente für und gegen die Wahl von Französisch als zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe II näher behandelt. Entsprechend werden im folgenden Abschnitt weitere Fremdsprachen und deren Anreize für Schüler/innen erläutert.

### 5.1 Spanisch

Die spanische Sprache erlebt seit einiger Zeit einen regelrechten Boom im Fremdsprachenunterricht. Häufig wird sie auch als der große Profiteur des vermeintlichen Französischschwunds gehandelt. Spanisch bringt für Jugendliche in der Tat gewisse Vorzüge mit sich. Ihre Bedeutung als Weltsprache mit über 440 Millionen Sprecher/innen<sup>80</sup> steht außer Frage. Spanisch ist somit hinter Chinesisch und Englisch die am dritthäufigsten gesprochene Sprache.<sup>81</sup>

Einen der wesentlichen Pluspunkte stellt das Image des Spanischen dar. Spanisch gilt nicht etwa wie Französisch als verweiblichte Sprache, sondern findet auch bei männlichen Lernenden dementsprechenden Zuspruch. In der AHS-Oberstufe etwa lernten im Schuljahr 2015/16 insgesamt 23,4% aller Schüler und 22,6% aller Schülerinnen Spanisch. In den wirtschaftsberuflichen Schulen der BHS gab es 33,3% männliche und 27,2% weibliche Lernende.<sup>82</sup> Im Vergleich zu den Französischzahlen aus demselben Schuljahr, lässt sich hier nicht nur von einer prozentuellen Annäherung Schülerinnen und Schüler sprechen, der relative Anteil der Spanisch lernenden Jungen übersteigt in beiden Schultypen sogar jenen der Mädchen. Demzufolge ist Spanisch für Schüler wesentlich salonfähiger als Französisch. Eine Beobachtung, welche auch Kissau et al. auf der Grundlage von Kissaus Studie (2006) beschreiben:

One possible explanation for why gender differences in motivation to learn Spanish are less striking than those to learn French may relate to how the two languages are perceived by students, and by society in general. Evidence gathered in the study suggested that Spanish is not victim to the same irrational linguistic stereotyping as was the French language in the study by Kissau (2006). While the French language was reported by boys in Kissau's study to be associated with femininity and even homosexuality in males and thus unsuitable for boys, Spanish was associated by students in the present study with Spanish-speaking musicians and neighborhood friends. Further emphasizing differences in how the two languages are perceived, students in the study by Kissau (2006) thought knowledge of French led to jobs

---

<sup>80</sup> Vgl. <https://www.ethnologue.com/language/spa> (letzter Zugriff: 23.08.2017)

Die genannte Anzahl an Sprecher/innen bezieht sich auf die Verwendung von Spanisch als Erstsprache.

<sup>81</sup> Vgl. Berschin et al. 2012: 16

<sup>82</sup> Vgl. Daten von Statistik Austria aus dem Schuljahr 2015/16

traditionally held by females such as a travel agent or French teacher, whereas knowledge of Spanish was thought by several students in the more recent study to be beneficial for careers in medicine, law, and engineering.<sup>83</sup>

Laut Kissau et al. liegt der Grund für die ungleiche Geschlechterverteilung in den schulischen Fremdsprachen an deren Ruf und Status innerhalb der Gesellschaft. Und hierbei zeugt das Spanische für Jugendliche von wesentlich höherer Attraktivität als das Französische. Kissau et al. verweisen diesbezüglich auf die Popularität spanischsprachiger Musik sowie auf die Vorstellung der Schüler/innen einer lukrativeren Berufswahl einhergehend mit der Entscheidung für Spanisch.

In puncto Sprachschwierigkeit hat das Spanische gegenüber dem Französischen insofern einen Vorteil, als dass der Anfängerunterricht aufgrund eines schlüssigen Transkriptionssystems<sup>84</sup> und einfach nachvollziehbaren Ausspracheregeln<sup>85</sup> erleichtert wird, so Thiele. Der Sprachenerwerbsvergleich von Marzari zeigte ebenso, dass das Spanische gegenüber dem Französischen in einigen Teilbereichen wie Phonetik oder Graphemik einfachere Strukturen aufweist.<sup>86</sup>

## **5.2 Italienisch**

Italienisch genießt als direkte Nachbarsprache Österreichs einen besonderen Status innerhalb der romanischen Schulfremdsprachenlandschaft. So konnte beispielsweise an Kärntner Schulen eine deutlich größere Zahl an Italienischler/innen festgestellt werden als etwa in den restlichen Bundesländern. Die geografische Nähe zu Italien schlägt sich durchaus auch in der Fremdsprachenwahl von Schüler/innen in grenznahen Gebieten nieder (Tirol bildet dabei jedoch eine Ausnahme).<sup>87</sup>

Das Erlernen der italienischen Sprache bietet mehrere Anreize. Zum einen gilt Italien als eines der Hauptreiseländer der Österreicher/innen, zum anderen sind italienische Produkte unter anderem in den Sektoren Automobil, Mode, Musik, Kulinarik etc. allgegenwärtig.<sup>88</sup>

Zahlenmäßig reiht sich das Italienische in der AHS-Oberstufe auf Platz vier der meistgelernten (zweiten) Fremdsprachen mit insgesamt 18,2% an Schüler/innen ein. In der BHS präsentiert sich ein positiveres Italienisch-Bild mit 20,6% an Lernenden. Hier nimmt Italienisch sogar Platz zwei hinter Französisch ein.<sup>89</sup>

---

<sup>83</sup> Kissau et al. 2010: 713-714

<sup>84</sup> Vgl. Thiele 2012: 13 zit. nach Barriera-Vidal (2003)

<sup>85</sup> Vgl. Thiele 2012: 13

<sup>86</sup> Vgl. Marzari 2010: 269-273

<sup>87</sup> Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich 2008: 42

<sup>88</sup> Vgl. Thiele 2012: 12

<sup>89</sup> Vgl. Daten von Statistik Austria aus dem Schuljahr 2015/16

### **5.3 Latein**

Die lateinische Sprache hat speziell an österreichischen Gymnasien nach wie vor eine ungebrochene Tradition. Mit 51,9% ist Latein die meistlernte zweite Fremdsprache (hinter Englisch) in der Sekundarstufe II der AHS.<sup>90</sup> Neben dem Ansehen Lateins als Bildungssprache gründet diese Sonderstellung vor allem darauf, dass Curricula von rund 40 universitären Studiengängen Lateinunterricht im Ausmaß von mindestens 10 Wochenstunden als Voraussetzung anführen. Um sich etwaige Zusatzprüfungen und Extralernstunden zu ersparen, entscheiden sich daher viele AHS-Schüler/innen für die „Erschließungssprache“ Latein als zweite Fremdsprache.<sup>91</sup> Die Dominanz dieses ökonomischen Grundes dürfte es sein, der Latein auch heute noch hoch im Kurs der schulischen Fremdsprachen hält. Eine künftige Änderung des Status quo der lateinischen Sprache an den Schulen ist folglich vorerst nicht in Sicht.

### **5.4 Russisch**

Obleich die Rolle Lateins an der AHS als unantastbar scheint, so ist die lateinische Sprache in der BHS de facto nicht vorhanden. Eine häufig willkommene Alternative für die Wahl einer romanischen Sprache wird hin und wieder durch die russische Sprache geboten. Zahlenmäßig ist der Anteil der Russischschüler/innen jedoch keineswegs mit jenem romanischer Sprachen vergleichbar. So lernen rund 2,7% aller Schüler/innen der AHS-Oberstufe und rund 2,0% aller Schüler/innen der BHS die russische Sprache.<sup>92</sup>

Das Fremdsprachenmonopol an österreichischen Schulen liegt somit zweifelsohne bei den romanischen Sprachen.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass ein Konkurrenzkampf diverser Einzelsprachen im schulischen Kontext abzulehnen ist. Eine Bewertung, welche der erwähnten Sprachen nun die bessere sei, wäre weder sinnvoll noch Ziel dieser Ausarbeitung. Darüber hinaus gäbe es auf die Frage, „Welche Sprache für Schüler/innen die beste Wahl sei“, ohnehin keine pauschale Antwort. Hinzu kommt, dass die hier genannten prozentuellen Schüler/innenzahlen stets unter der Voraussetzung schulischen Angebots zu Stande kommen und daher auch nicht unmittelbar vergleichbar sind.

---

<sup>90</sup> Vgl. Daten von Statistik Austria aus dem Schuljahr 2015/16

<sup>91</sup> De Cillia / Krumm 2010: 167

<sup>92</sup> Vgl. Daten von Statistik Austria aus dem Schuljahr 2015/16

## Empirie

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden Gesichtspunkte der theoretischen Ausarbeitung sowie teils daraus resultierende Fragestellungen und Hypothesen genauer untersucht und analysiert. Im Großen und Ganzen setzt sich die Empirie aus zwei Analysen zusammen: Zum einen werden Statistiken zur Entwicklung der Schüler/innenzahlen im Zweitfremdsprachenunterricht untersucht, und zum anderen wird der im Rahmen dieser Diplomarbeit erstellte Fragebogen zu Motiven der Schüler/innen für die Wahl der zweiten Fremdsprache sowie zu Stereotypen ausgewertet und interpretiert.

### **6. Statistikauswertungen zur zahlenmäßigen Entwicklung der Fremdsprachenschüler/innen in der Sekundarstufe II**

Der erste der beiden empirischen Teile widmet sich der Frage rund um die Entwicklung der Schüler/innenzahlen im Zweitfremdsprachenunterricht im Verlauf der letzten Jahre sowie einer Erfassung der aktuellen Situation. Ein besonderer Fokus wird auf entsprechende Entwicklungen im Französischunterricht gelegt. Sinkt die Anzahl der Französischschüler/innen in der Tat? Wenn ja, wie dramatisch zeichnet sich der Verlust ab? Seit wann ist eine Veränderung der Zahlen zu konstatieren? Diese Fragestellungen sollen mitunter durch die anschließende statistische Auswertung beantwortet werden. Nicht zuletzt gilt es, auch die Stichhaltigkeit diverser Presseartikel zum schulischen Fremdsprachenunterricht, an welche in der Einleitung bereits herangeführt wurde, zu untersuchen.

Die Daten zum Zweck der Auswertung der Schüler/innenzahlen stammen von Statistik Austria. Diese verfügt seit dem Schuljahr 2009/2010 über regelmäßige Aufzeichnungen der Anzahl an Lerner/innen im schulischen Fremdsprachenbereich, welche jährlich publiziert werden. Eine Datenbeschaffung für frühere Jahre gestaltete sich insofern schwierig, da sowohl Statistik Austria als auch das Bildungsministerium nach eigenen Angaben über eine Datenlücke in diesem speziellen Bereich vor dem Schuljahr 2009/10 verfügen. Lediglich eine der nachstehenden fünf Grafiken beinhaltet zusätzliche Daten aus den Jahren zuvor. Diese stammen von Eurostat, dem statistischen Amt der Europäischen Union.

#### **6.1 Entwicklungen der Schüler/innenzahlen für Französisch**

Im ersten Teilkapitel werden ausschließlich die Schüler/innenzahlen im Französischunterricht angeführt, ehe im zweiten Teilkapitel übrige Sprachen (Latein, Spanisch, Italienisch, Russisch) behandelt werden.

Die untenstehende Grafik präsentiert die absoluten Zahlen der Französischlerner/innen im Zeitraum von Schulbeginn im Jahr 2009 bis zum Schuljahresende im Jahr 2016. Mit Hilfe von drei farblich markierten Datenreihen werden die Schüler/innenzahlen in der AHS Sek. II, in der BHS und in beiden Schulformen zusammen illustriert. Für die Verlaufsdarstellungen wurde ein Linienmodell mit Datenfixpunkten herangezogen. Zusätzlich werden Trends und Tendenzen in der Gestalt von linear verlaufenden gepunkteten Linien dargestellt.

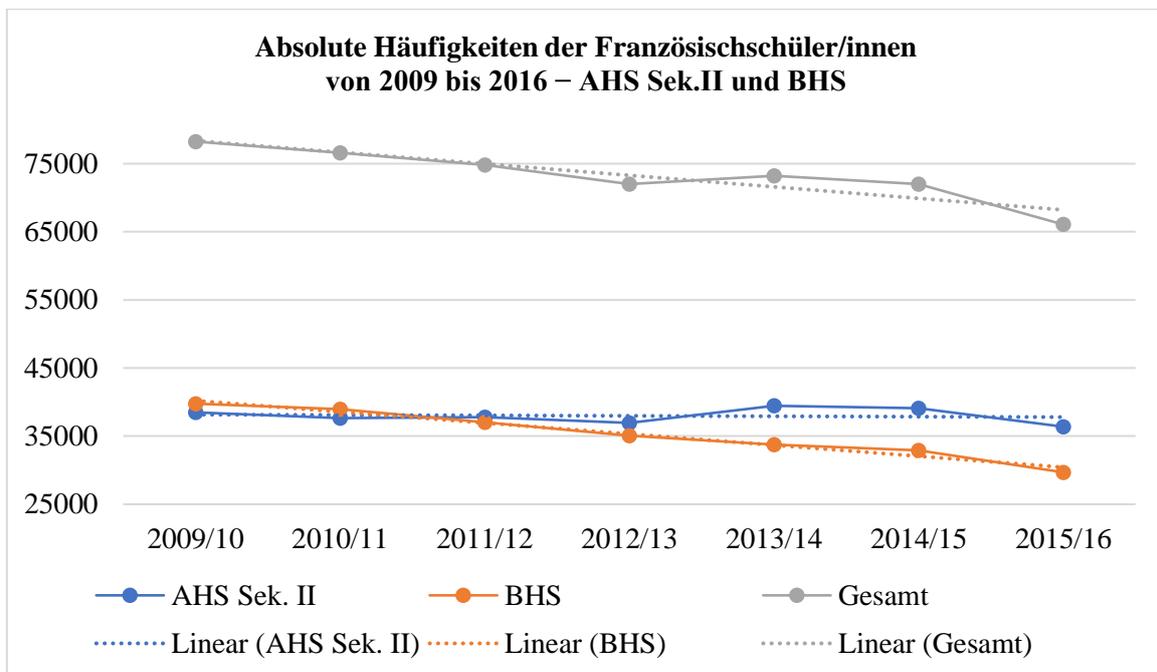


Abb. 6: Absolute Häufigkeiten der Französischschüler/innen der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 basierend auf Daten von Statistik Austria  
© Andrea Dorninger

Die graue Datenreihe gibt die Gesamtzahl der Französischlerner/innen der AHS Sek. II und der BHS wieder. So lernten im Schuljahr 2009/10 etwa 78.254 Schüler/innen Französisch. Im Schuljahr 2015/16 belief sich diese Zahl vergleichsweise auf 66.078. Im Verlauf dieser sieben Schuljahre lässt sich daher ein Minus von 12.176 an Lerner/innen verzeichnen. Eine detaillierte Analyse der jeweiligen Schultypen ergibt folgendes Ergebnis: Die blau markierte Datenreihe, welche die Zahlen der AHS Sek. II Schüler/innen darstellt, weist einen nahezu konstanten Trendverlauf auf. Jedoch sinkt die orangefarbene Linie der BHS Französischlerner/innen deutlich von 39.767 im Schuljahr 2009/10 auf 29.692 im Schuljahr 2015/16. Demzufolge scheint der Rückgang der Französischlernenden im Gesamtbild vorwiegend auf Verluste in der BHS zurückzuführen zu sein. Die absoluten Schüler/innenzahlen alleine verfügen allerdings noch nicht um ausreichend Aussagekraft, um eine seriöse Bewertung der statistischen Entwicklungen vorzunehmen. Daher bedarf es ebenso einer Betrachtung der relativen bzw.

prozentuellen Häufigkeiten, in welcher die Anzahl der Französischschüler/innen mit der Gesamtanzahl der Schüler/innen im jeweiligen Schultyp in Relation gesetzt wird.

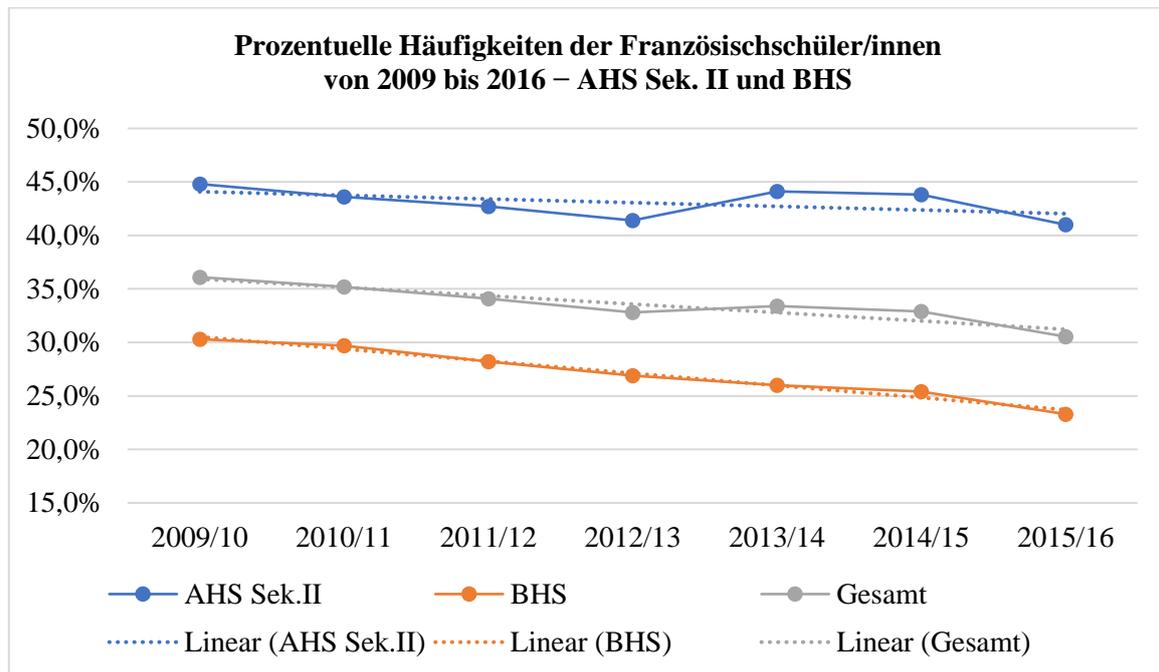


Abb. 7: Prozentuelle Häufigkeiten der Französischschüler/innen der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 basierend auf Daten von Statistik Austria  
© Andrea Dorninger

In Anbetracht der Auswertung der absoluten Schüler/innenzahlen, ergeben sich bei der Betrachtung der obigen Grafik zu den prozentuellen Häufigkeiten der Französischlernenden keine eklatant abweichenden Ergebnisse. Die graue Datenreihe, also die prozentuelle Häufigkeit beider analysierten Schultypen zusammen, sinkt im betrachteten Zeitraum der sieben Schuljahre von 36,1 % auf 30,5 %. Weiters lernten im Schuljahr 2009/10 44,8 % aller Schüler/innen der AHS Sek. II Französisch. Im Schuljahr 2015/16 belief sich diese Zahl auf 41,0 %, wobei hier im zeitlichen Verlauf kleinere Sprünge beziehungsweise Knicke in der Datenreihe zu analysieren sind. So sprang die Prozentzahl etwa vom Schuljahr 2012/13 auf das Schuljahr 2013/14 von 41,4 % auf 44,1 %. Die strichlierte blaue Trendlinie der AHS Sek. II präsentiert sich jedoch im Wesentlichen relativ flach und stabil mit gering fallender Tendenz und steht damit ganz im Gegensatz zur orangefarbenen Trendlinie der BHS, die ein deutlich sichtbares kontinuierliches Gefälle aufweist. Im Analysezeitraum fiel die Anzahl der Französischschüler/innen um insgesamt 7 % (von 30,3 % im Schuljahr 2009/10 auf 23,3 % im Schuljahr 2015/16). Im Bereich der BHS lässt sich daher durchaus berechtigt von einer empfindlichen Abnahme an Französischlernenden sprechen. Ein Rückgang findet zwar auch im Bereich der AHS statt, jedoch fällt dieser mit 3,8 % im beobachteten Zeitraum weitaus

weniger stark aus, und ist im Allgemeinen von leichten Schwankungen geprägt, sodass sich kein signifikanter Trend erschließen lässt.

Da sowohl Statistik Austria als auch das Bildungsministerium eigenen Angaben zufolge über keine Zahlen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts in der Periode vor dem Schuljahr 2009/10 verfügen, ist die zeitliche Beobachtung der Entwicklung der Schüler/innenzahlen begrenzt, wodurch es erschwert wird, langfristige Analysen und Aussagen zu erstellen. Ein kleiner Teil der fehlenden Daten konnte durch Publikationen von Eurostat ausfindig gemacht werden. Die Implementierung dieser Daten findet schließlich in *Abbildung 8* statt. Eine Erweiterung der Daten von Statistik Austria, von den Schuljahren 2009/10 bis 2015/16, um Daten des Statistischen Amtes der Europäischen Union der Schuljahre 2004/05, 2005/06 und 2008/09 wird in der Grafik in Form von blauen Linien, welche die prozentuellen Häufigkeiten der Anzahl der Französischschüler/innen in der AHS Sek. II wiedergeben, illustriert. Der Anfangs- und Endpunkt des Diagramms sind erneut durch eine strichlierte Trendlinie verbunden. Für die BHS bietet Eurostat keine Daten an.

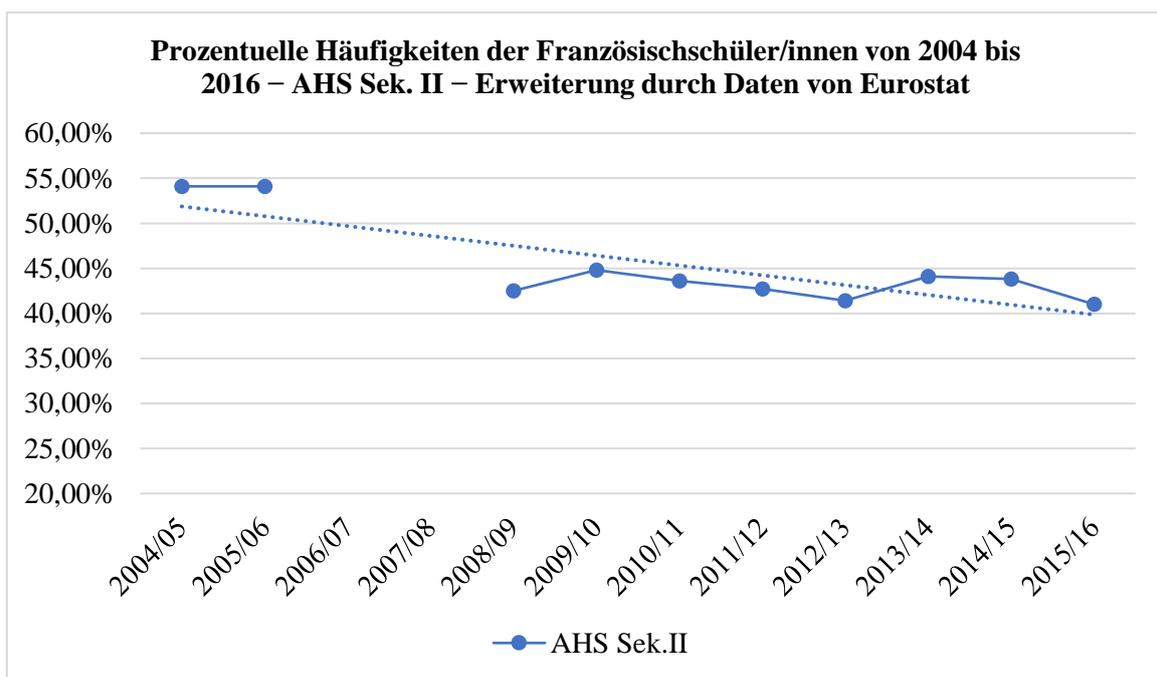


Abb. 8: Prozentuelle Häufigkeiten der Französischschüler/innen der Schuljahre 2004/05 bis 2015/16 basierend auf Daten von Eurostat und Statistik Austria  
© Andrea Dorninger

Unter Einbeziehung der Zusatzdaten von Eurostat ergibt sich ein deutlicheres Bild der zahlenmäßigen Entwicklung der Französischlernenden in der AHS Sek. II. In den Schuljahren 2004/05 und 2005/06 lernten demnach 54,1 % der Oberstufenschüler/innen die französische Sprache. Von den beiden Folgejahren sind keine Daten vorhanden. Im Schuljahr 2008/09 lässt sich nur mehr der drastische Abfall auf 42,5 % konstatieren. In welchem Jahr

dieser eingesetzt hat, ist aufgrund der Datenlücke schwer nachzuvollziehen. Ab dem Schuljahr 2009/10 entwickelte sich die Anzahl der Französischschüler/innen, wie bereits in der vorherigen Grafik dargelegt, mit leichten Auf und Abs.

Unter Voraussetzung der Reliabilität der Daten von Eurostat besuchten im Schuljahr 2015/16 um rund 13,0 % weniger Schüler/innen den Französischunterricht als im Schuljahr 2004/05. Hierbei handelt es sich um einen deutlichen Verlust im Bereich der AHS Sek. II. Jedoch wird dieser erst mit der Hinzuziehung der Eurostat-Daten ersichtlich. Die Integration zweier Datensätze von unterschiedlichen statistischen Ämtern kann sich durchaus als problematisch erweisen, da für Außenstehende keine Klarheit darüber herrscht, ob die jeweiligen Daten in all ihren Ausprägungen vergleichbar sind. Die Tatsache, dass ein zweijähriges Datenleck vorhanden ist, und die Prozentzahlen von Eurostat der zwei aufeinanderfolgenden Schuljahre 2004/05 und 2005/06 identisch sind, verstärkt die Skepsis gegenüber der Aussagekraft der Grafik. Da sich jedoch die Eurostat-Daten von 2008/09 an die Daten von Statistik Austria von 2009/10 annähern, wurde die vereinigende Abbildung dennoch in die Analyse miteinbezogen.

Um zu verstehen, wie sich der Verlust an Französischschüler/innen auf andere schulische Fremdsprachen auswirkt, werden folglich Datensätze für die Sprachen Spanisch, Italienisch, Latein und Russisch analysiert.

## **6.2 Entwicklungen der Schüler/innenzahlen für Spanisch, Italienisch, Latein und Russisch**

Analog zu den Statistiken der Französischlernenden wird im gegenwärtigen Abschnitt die zahlenmäßige Entwicklung der Schüler/innen weiterer Schulfremdsprachen zunächst an der AHS und im Anschluss an der BHS näher untersucht. In der Analyse der Datensätze findet hier insofern eine Einschränkung statt, als dass ausschließlich Daten von Statistik Austria herangezogen werden. Diese belaufen sich auf die Jahre 2009 bis 2016.

Die erste der zwei nachstehenden Grafiken beschreibt die prozentuelle Häufigkeit von Schüler/innen der drei Sprachen Spanisch, Italienisch und Latein in der Sekundarstufe II der AHS. Hierbei wird Spanisch durch eine blaue, Italienisch durch eine orangefarbene und Latein und durch eine graue Linie repräsentiert.

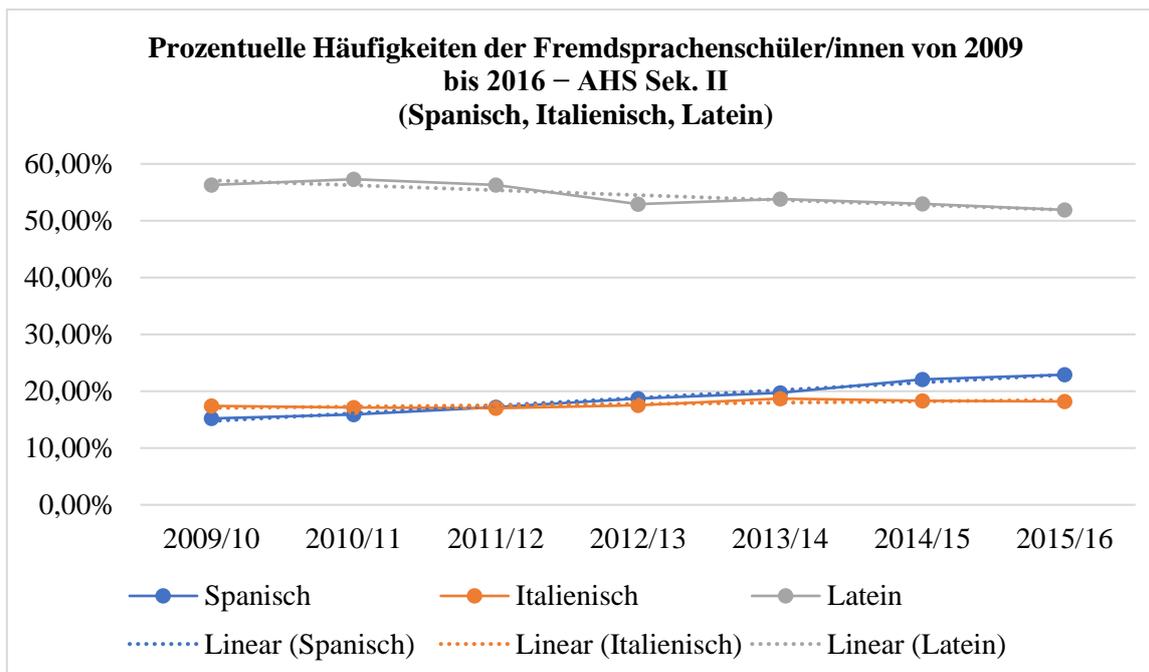


Abb. 9: Prozentuelle Häufigkeiten von Fremdsprachenschüler/innen der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 basierend auf Daten von Statistik Austria  
© Andrea Dorninger

Wie in *Abbildung 9* ersichtlich, kann die spanische Sprache in der AHS Sek. II von 2009/10 bis 2015/16 in relativen Zahlen einige Zugewinne an Lerner/innen verzeichnen. Anhand der Datenfixpunkte geht eine kontinuierliche Steigerung aus jedem Schuljahr hervor, sodass sich insgesamt ein Plus von 7,5 % vom Anfang bis zum Ende des beobachteten Zeitraums konstatieren lässt. Das Italienische bewegt sich die Jahre über annähernd auf gleichbleibender Höhe, da die orangefarbene Datensatzlinie zusammen mit der gleichfarbigen Trendlinie nahezu ident eine konstante Funktion nachahmen. Von 17,4 % an Italienischlernenden im Schuljahr 2009/10 auf 18,2 % im Schuljahr 2015/16 ist daher in der AHS Sek. II von einem verschwindend geringen Unterschied zu sprechen. Latein verfügt, wie bereits in *Kapitel 5.3* angesprochen, über eine Sonderstellung in der AHS und hebt sich deutlich von den übrigen zwei Sprachen ab. Mit über 51,9 % an Lateinschüler/innen im Schuljahr 2015/16, verzeichnet Latein mehr als doppelt so viele Lerner/innen wie Italienisch und Spanisch. Dennoch lässt sich in der mittelfristigen Beobachtung ein prozentueller Verlust von 4,4 % eruieren.

In einer zweiten Grafik werden die Sprachen Spanisch (blau), Italienisch (orangefarben) und Russisch (grau) hinsichtlich deren Präsenz in der BHS im Zeitraum von 2009 bis 2016 illustriert. Die Auswertungen der prozentuellen Häufigkeiten ergeben folgendes Bild.

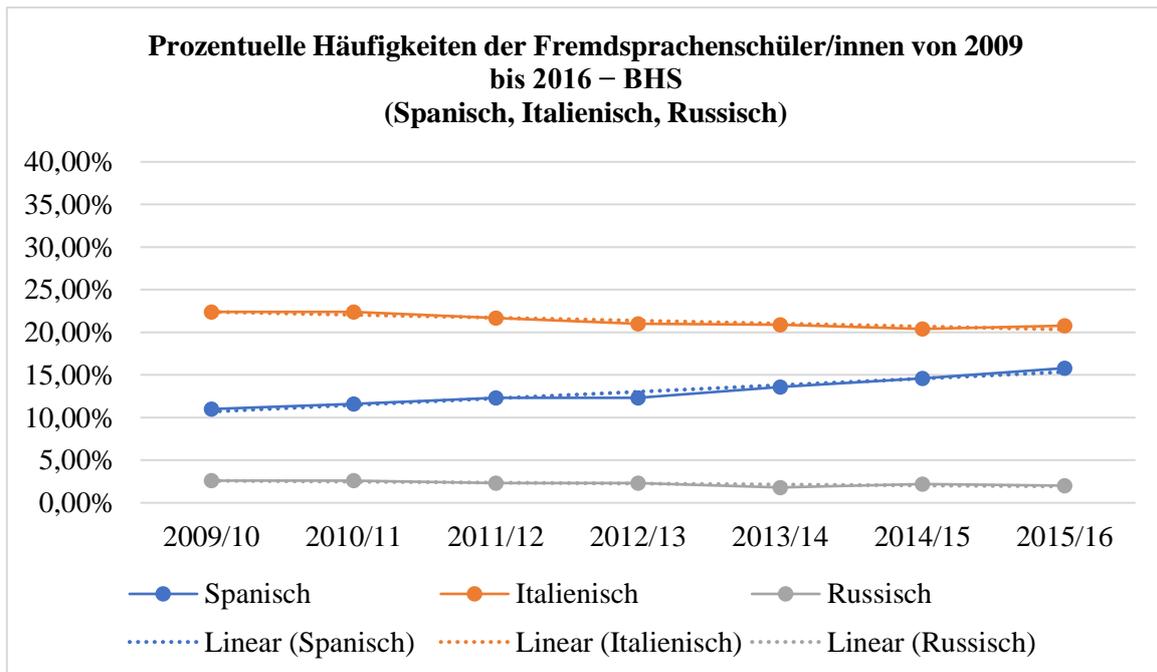


Abb. 10: Prozentuelle Häufigkeiten der Französischschüler/innen der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 basierend auf Daten von Statistik Austria  
© Andrea Dorninger

Als aufstrebende Sprache in der BHS ist vorweg erneut das Spanische zu nennen. Ausgehend von einem Anteil von rund 11,0 % an Spanischschüler/innen an der BHS im Schuljahr 2009/10, folgt sechs Jahre später eine Erhöhung auf 15,9 %. Die Kurve des Italienischen präsentiert sich, ähnlich wie in der AHS, relativ flach und stabil, wobei in der BHS tendenziell eher kleinere Verluste zu verzeichnen sind. Dennoch überragt Italienisch das Spanische in der Lerner/innenanzahl klar. Die russische Sprache hat laut Grafik eine eher fallende Tendenz, jedoch erweist sie sich im Großen und Ganzen als stabil. Mit rund 2 % an Russischschüler/innen im Schuljahr 2015/16 hat es allerdings eine wesentlich geringere Bedeutung im schulischen Fremdsprachenunterricht als die romanischen Sprachen.

### 6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Welche wesentlichen Schlüsse lassen sich nun aus dieser ersten quantitativen Datenanalyse ziehen? Um vorweg die Frage aller Fragen rund um die zahlenmäßige Entwicklung der Französischschüler/innen zu beantworten: Ja, der Französischunterricht österreichischer allgemeinbildenden höheren und berufsbildenden höheren Schulen hat im Laufe der letzten Jahre einen Rückgang an Schüler/innen erfahren. Jedoch ist die Thematik mit dieser Feststellung noch keinesfalls ausreichend abgehandelt. Es bedarf evidenterweise einer differenzierten Analyse und Beurteilung der Ergebnisse.

Im Sinne einer besseren Übersicht der zuvor ausgewerteten Daten, wird die jeweilige Fremdsprachenpräsenz in der AHS Sek. II und der BHS erneut separat in Form zweier

Tabellen<sup>93</sup> angeführt. *Tabelle 1* gibt die Daten der AHS Sek. II und *Tabelle 2* die Daten der BHS wieder.

### ***Fremdsprachenpräsenz in der AHS Sek. II***

	Status quo der Fremdsprachenlerner/innen im Schuljahr 2015/16 in %	Verlust bzw. Zugewinne im Vergleich der Schuljahre 2009/10 und 2015/16 in %
1. <i>Latein</i>	51,9 %	- 4,4 %
2. <i>Französisch</i>	41,0 %	- 3,8 %
3. <i>Spanisch</i>	22,9 %	+ 7,5 %
4. <i>Italienisch</i>	18,2 %	+ 0,8 %

*Tabelle 1: Fremdsprachenpräsenz in der AHS Sek. II*

© Andrea Dorninger

Neben der Fremdsprachenreihung in der AHS Sek. II gehen aus *Tabelle 1* auch die entsprechenden prozentuellen Zugewinne bzw. Verluste zwischen den Schuljahren 2009/10 und 2015/16 der Fremdsprachen hervor. Latein hält trotz stärkeren Verlusten als Französisch die Position an der Spitze der zweiten Fremdsprachen. Und das Französische hat trotz des Minus von 3,8 % noch immer über 18,1 % mehr Lerner/innen als Spanisch, wobei Letzteres durch das starke Plus von 7,5 % einen außerordentlich großen Zulauf an Schüler/innen verzeichnet. Aus *Tabelle 1* ist daher der Rückgang der Zahl der Französischlernenden an der AHS Sek. II zu konstatieren. Dieser ist jedoch nicht als drastisch einzuschätzen und unterliegt auch, wie zuvor analysiert, immer wieder leichten Schwankungen. Unter der Einbeziehung der (in *Tabelle 1* nicht angeführten) Eurostat-Daten der Schuljahre 2004/5 und 2005/06 ergibt sich jedoch mit einem Minus von 11,6 % im Schuljahr 2015/16 ein eindeutigeres Verlustbild in der AHS Oberstufe. Die zusammenfassende Tabelle zur Fremdsprachenpräsenz in der BHS beinhaltet anstelle der lateinischen Sprache nun die russische.

### ***Fremdsprachenpräsenz in der BHS***

	Status quo der Fremdsprachenlerner/innen im Schuljahr 2015/16 in %	Verlust bzw. Zugewinne im Vergleich der Schuljahre 2009/10 und 2015/16 in %
1. <i>Französisch</i>	23,3 %	- 7,0 %
2. <i>Italienisch</i>	20,8 %	- 1,6 %
3. <i>Spanisch</i>	15,8 %	+ 4,8 %
4. <i>Russisch</i>	2,0 %	- 0,6 %

*Tabelle 2: Fremdsprachenpräsenz in der BHS*

© Andrea Dorninger

<sup>93</sup> Die dominierende Erstfremdsprache Englisch sowie kleinere Fremdsprachen wurden nicht in die Aufstellung miteinbezogen.

Französisch reiht sich in der BHS zwar an der Spitze der Liste der zweiten Fremdsprachen ein, jedoch fällt das Minus mit 7,0 % wesentlich deutlicher aus als in der AHS. Zugleich ist der Abstand zur nachfolgenden Sprache Italienisch um einiges geringer als im allgemeinbildenden Schultyp. Im Gegenzug ist der prozentuelle Zuwachs von Spanisch in der BHS in den Vergleichsjahren nicht ganz so groß wie in der AHS.

Resümierend lässt sich daher gerechtfertigt von einem klaren Schüler/innenschwund im Französischunterricht im Bereich der BHS sprechen. Wie aus *Abbildung 7* bereits hervorging, kämpft Französisch seit Jahren mit einem kontinuierlichen Rückgang an Schüler/innen, sodass es durchaus denkbar wäre, dass im Laufe der nächsten Jahre Italienisch oder Spanisch als neue Nummer Eins der zweiten Fremdsprachen an der BHS hervorgehen könnte. Ein exakter Zeitpunkt ab welchem der Abwärtstrend zu beobachten ist, lässt sich nicht feststellen, da die Datenverfügbarkeit eingeschränkt ist, und die Zahlen seit Beginn der Aufzeichnung im Schuljahr 2009/10 stetig fallen.

Obwohl Französisch auch in der AHS einen Rückgang an Lerner/innen erlebt, präsentiert sich die Situation hier geringfügig anders. Das prozentuelle Gefälle fand im beobachteten Zeitraum nicht kontinuierlich statt, was bedeutet, dass es zwischenzeitlich auch wieder Zugewinne an Französischlerner/innen gab. Hinzu kommt ein anderer Status der französischen Sprache in der AHS als in der BHS. Mit über 41,0 % an Schüler/innen ist Französisch trotz der kleinen Einbußen den anderen romanischen Sprachen nach wie vor weit voraus.

Anschließend an diese quantitative Analyse der Entwicklung der Schüler/innenzahlen im Fremdsprachenunterricht erscheint es an dieser Stelle schlüssig, erneut auf die in der Einleitung erwähnten Presstexte<sup>94</sup> von *Kurier*<sup>95</sup>, *die Presse*<sup>96</sup> und *orf.at*<sup>97</sup> Bezug zu nehmen. Diese plakatieren allesamt das Schulfranzösisch als großen Verlierer im Fremdsprachenwettkampf, wobei sich die Inhalte der jeweiligen Artikel aufgrund der gemeinsamen APA-Bezugnahme kaum unterscheiden. In allen drei Artikeln wird die Anzahl der Schüler/innen entsprechender Fremdsprachen in allen Schultypen im Zeitraum von 2001/02 bis 2011/12 dargelegt und analysiert. Dies erschwert vorweg einen direkten Vergleich mit der soeben präsentierten Datenanalyse, deren Bezugsjahre von 2009/10 bis 2015/16 sich nur in drei Schuljahren mit jenen der Presseanalyse überschneiden. Dennoch lassen sich einige Kritikpunkte in der

---

<sup>94</sup> Volltexte siehe *Anhang*

<sup>95</sup> <https://kurier.at/politik/inland/schule-franzoesisch-ist-out/49.709.080> (letzter Zugriff: 23.03.2018)

<sup>96</sup> [https://diepresse.com/home/bildung/schule/4906672/Sprachen-an-Schulen\\_Spanisch-ist-am-Vormarsch](https://diepresse.com/home/bildung/schule/4906672/Sprachen-an-Schulen_Spanisch-ist-am-Vormarsch) (letzter Zugriff: 23.03.2018)

<sup>97</sup> <http://orf.at/stories/2216883/2216879/> (letzter Zugriff: 23.03.2018)

Darstellung der schulischen Fremdsprachensituation in den Onlineartikeln finden. Zu allererst wird in den meisten Darlegungen mit absoluten Zahlen von Fremdsprachenlerner/innen argumentiert, wodurch keine Relation zur allgemeinen Anzahl an Schüler/innen hergestellt wird. Des Weiteren geht aus keinem der drei Artikel eindeutig hervor aus welcher Quelle die Vergleichsdaten des Schuljahres 2001/02 stammen. Diese wären in der Tat für die gegenwärtige Analyse von Interesse gewesen, jedoch waren sie trotz intensiver Recherche und persönlicher Anfrage beim Bildungsministerium und bei Statistik Austria unauffindbar. Zu guter Letzt ist es die Art und Weise der Berichterstattung, welche die französische Sprache oft in einen negativ behafteten Kontext einbettet. Diese beginnt bereits mit der Wahl der Schlagzeilen „Au revoir für Französisch“ (*orf.at*) oder „Schule: Französisch ist out“ (*Kurier*), welche in keiner Relation mit den aktuellen Schüler/innenzahlen im Französischunterricht steht. Die Tatsache, dass Französisch sowohl in der AHS als auch in der BHS laut den aktuellsten Daten des Schuljahrs 2015/16 an erster Stelle der lebenden Zweitfremdsprachen steht, zeigt, dass Französisch weder out ist, noch in absehbarer Zeit „au revoir“ sagen muss, obgleich die Anzahl an Lernenden zurückgegangen ist. Der Onlineartikel der *Presse* titelte hier hingegen mit einer positiv besetzten Nachricht: „Sprachen an Schulen: Spanisch ist am Vormarsch“. Spanisch wird in allen drei Artikeln als Boomsprache gehandhabt, was aufgrund des starken Zulaufs durchaus seine Berechtigung findet. Französisch ist in der allgemeinen Presse also „der klare Verlierer“, was durch die Zahlen und Fakten nachvollziehbar ist. Jedoch ist das zahlenmäßige Niveau, auf dem sich das Französische bewegt, nach wie vor deutlich in der AHS und geringfügig in der BHS höher als jenes der anderen lebenden Fremdsprachen, wodurch die Bedeutung der französischen Sprache in der österreichischen Fremdsprachenlandschaft keinesfalls kleinzureden ist, wenngleich der Rückgang an Französischschüler/innen offenkundig deutlich ausfällt. Diese Gewichtung der einzelnen Sprachen kommt in den Artikeln nicht zum Ausdruck. Vielmehr wird das Bild vermittelt, dass Französisch demnächst in der Bedeutungslosigkeit versinken wird (vgl. *Die Presse* „Je ne parle pas français‘ wird es künftig immer öfter heißen“<sup>98</sup>). Kurzum wird einmal mehr ersichtlich, dass Presseartikeln jeglicher Art stets mit kritischen Augen zu lesen sind.

Die hiermit abschließende Statistikanalyse der Entwicklung der Schüler/innenzahlen im Fremdsprachenbereich dient primär der Kontextualisierung des Problems sowie der Erfassung des Status quo. Da der Datenerhebungszeitraum zeitlich jedoch relativ eingeschränkt ist, und

---

<sup>98</sup> [https://diepresse.com/home/bildung/schule/4906672/Sprachen-an-Schulen\\_Spanisch-ist-am-Vormarsch](https://diepresse.com/home/bildung/schule/4906672/Sprachen-an-Schulen_Spanisch-ist-am-Vormarsch) (letzter Zugriff: 23.03.2018)

keine Daten etwa aus den 1980er oder 1990er Jahren zur Verfügung stehen, ist eine Langzeitanalyse nicht möglich. Hinzukommt, dass die reine Erfassung von absoluten und prozentuellen Häufigkeiten an Fremdsprachenschüler/innen keine Auskunft über Gründe für die zuvor präsentierten Entwicklungen gibt. Eine Inhaltsanalyse auf der Grundlage der obigen Datensätze kann daher nicht erfolgen. Dies soll jedoch Teil des zweiten empirischen Abschnittes dieser Arbeit sein. Im nachstehenden *Kapitel 7* werden Motive von Schüler/innen für die Wahl der zweiten Fremdsprache mittels Auswertung eines empirischen Fragebogens erörtert.

## **7. Empirische Studie über Motive bei der Wahl der zweiten Fremdsprache in der Sekundarstufe II**

Das Herzstück dieser Diplomarbeit bildet der erstellte Fragebogen<sup>99</sup>, welcher Schüler/innen über deren Wahlzufriedenheit, Einstellungen sowie Bilder und Vorstellungen hinsichtlich einer Zweitfremdsprache und deren Motive für die entsprechende Wahl abfragt.

### **7.1 Forschungsmethodologie**

Um an Daten und Informationen zu den oben genannten Inhalten zu gelangen, wurden vorwiegend Methoden und Verfahrensweisen aus der quantitativen Forschung<sup>100</sup> herangezogen. Diese Wahl gründet auf unterschiedlichen Überlegungen. Zum einen zielt die Umfrage darauf ab, möglichst viele Daten zu sammeln und eine möglichst große Anzahl an Schüler/innen abzufragen. Zum anderen ist die bereits vorhandene Theorie und Fachliteratur der Motivforschung im Fremdsprachenunterricht besonders umfangreich (z. B. durch die Studien von Apelt, Düwell, Gardner et al., Csizér / Dörnyei), sodass auf dessen Grundlage die Herausbildung von stichhaltigen Hypothesen möglich ist.

Schließlich wurden auch den Kriterien der Reliabilität, der Validität, der Repräsentativität und der intersubjektiven Überprüfbarkeit<sup>101</sup> dementsprechende Priorität im Forschungsverlauf eingeräumt. Ziel war es unter anderem auch den Einfluss der untersuchungsdurchführenden Person so gering wie möglich zu halten und größtmögliche Transparenz der Untersuchung zu ermöglichen. Daher fiel die Entscheidung auf die Datenerhebung mittels eines standardisierten schriftlichen Fragebogens.

Wohlwissend, dass sich die reine Verwendung quantitativer Forschungsmethoden als problematisch herausstellen kann, etwa durch starke Vorstrukturierung und Eingrenzung des Erfahrungsbereichs<sup>102</sup>, was einer kreativen und offenen Entfaltung des Forschungsgegenstandes entgegenwirke, wurden in den Fragebogen der Schüler/innen auch offene und semi-offene Fragen eingearbeitet, um mehr Raum für eigene Gedanken zu offerieren<sup>103</sup>. Diese Art der Fragebogengestaltung soll das starre Ankreuzen durchbrechen und die Schüler/innen einen Moment lang dazu anregen, zu reflektieren und zu beschreiben. So fließen teilweise auch Elemente der qualitativen Forschung in die Untersuchung mit ein.

### **7.2 Aufbau des Fragebogens**

In Hinblick auf die fremdsprachliche Diversität der Untersuchungsgruppe wurden zwei Fragebögen entworfen, einer für Schüler/innen, die Französisch als zweite Fremdsprache wählten und einer für

---

<sup>99</sup> Siehe dazu *Anhang*

<sup>100</sup> Vgl. Riemer 2016: 571-578

<sup>101</sup> Vgl. Atteslander 2010: 76

<sup>102</sup> Ebd.

<sup>103</sup> Siehe dazu *Items 3, 4, 4.15, 4.16*

jene die Spanisch oder Latein bevorzugten. Diese unterscheiden sich jedoch nur in zwei Items.<sup>104</sup> Jeder Fragebogen beinhaltet 38 Fragestellungen, die anzukreuzen, auszufüllen oder in einem kurzen Text zu beantworten sind. Da die beiden Bögen beinahe ident sind, wird im Folgenden nur mehr von einem Fragebogen die Rede sein.

Der Aufbau des Fragebogens gliedert sich in vier Abschnitte. Der Erste beinhaltet Angaben zu persönlichen Daten. Der Zweite setzt sich inhaltlich mit der Wahl der zweiten Fremdsprache (Zufriedenheit, Entscheidungsprozess, Motive, etc.) der Schüler/innen auseinander. Die Items des zweiten Abschnittes sind ausschließlich anzukreuzen. Die Teilnehmer/innen haben die Möglichkeit, ihre Zustimmung zu einer entsprechenden Aussage in einer vierteiligen Skala (von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“) auszudrücken. Diese Form der Skala-Frage<sup>105</sup> wurde gewählt, um eine neutrale Beantwortung in der Mitte zu vermeiden. Der dritte Abschnitt besteht je nach Fragebogenausführung aus einer bzw. zwei offenen Fragen. Hier werden die Teilnehmer/innen dazu aufgefordert, ihre persönlichen Begründungen und Motive für die Fremdsprachenwahl darzulegen. Im letzten und vierten Fragebogenteil sind erneut Ankreuzfragen zum Status und Image des Französischen und Frankreichs zu beantworten. Hierbei handelt es sich um den einzigen französischspezifischen Abschnitt. Der Fragebogen schließt mit zwei halboffenen Items.<sup>106</sup>

Aufgrund der eben beschriebenen Fragebogenstrukturierung resultiert aus methodischer Sicht ein überwiegend standardisierter Fragebogen mit teils offenen Fragen, deren Antworten im Nachhinein im Rahmen der Auswertung und Analyse zu Kategorien zusammengefasst werden.<sup>107</sup>

### **7.3 Stichprobenauswahl**

Die empirische Untersuchung wurde zu Beginn des Schuljahres 2017/18 an zwei niederösterreichischen Schulen durchgeführt. Es wurden hierfür die ersten Jahrgänge einer AHS Oberstufe und einer BHS (Handelsakademie) als Stichprobe ausgewählt, um unterschiedliche Schultypen in der Umfrage zu berücksichtigen. Darüber hinaus war es im Rahmen der Schulen- und somit auch der Proband/innenauswahl erstrebenswert, Französisch sowohl mit Latein (in der AHS) als auch mit Spanisch (in der HAK) in Relation zu setzen.

Insgesamt wurden 86 Teilnehmer/innen der 9. Schulstufe befragt, davon waren 62 weiblich und 24 männlich. Die Untersuchungsergebnisse zweier Probanden wurden nicht in die Datenauswertung miteinbezogen, da diese als außerordentliche Schüler Schwierigkeiten hatten, die Fragebögen auszufüllen, wodurch die Antworten als nicht repräsentativ einzuordnen sind. Somit reduzierte sich

---

<sup>104</sup> Siehe dazu *Item 4* und *Item 4.6*

<sup>105</sup> Vgl. Atteslander 2010: 148

<sup>106</sup> Siehe dazu *Item 4.15* und *Item 4.16*

<sup>107</sup> Vgl. Atteslander 2010: 144-149

die Zahl der relevanten Bögen auf 84 (62 Schülerinnen und 22 Schüler). Das Alter der Befragten lag zwischen 14 und 17 Jahren. Das errechnete Durchschnittsalter ergab 14 Jahre (exakt: 14,3). Der Großteil der Schüler/innen befand sich im ersten Lernjahr der jeweiligen Fremdsprache (Französisch, Latein oder Spanisch). Eine Ausnahme bildeten hier Repetent/innen bzw. Schüler/innen mit entsprechenden Fremdsprachenvorkenntnissen durch z. B. vorhergehende Besuche anderer Schulen. Der gewählte Untersuchungszeitpunkt (Beginn der 9. Schulstufe) wurde durchaus bewusst gesetzt, um die Schüler/innen noch relativ knapp nach ihrer vorangegangenen Entscheidung über die Wahl der zweiten Fremdsprache befragen zu können. Den sogenannten „crucial point“<sup>108</sup>, wie Csizér und Dörnyei ihn in ihrer Forschung nennen, hatten sie ebenso schon hinter sich wie auch den komplexen Entscheidungsprozess, wie er in Heckhausens und Rheinbergs kognitivem Motivationsmodell beschrieben wird.<sup>109</sup> Laut diesem sind die Lernenden bereits in die letzte Stufe des Modells, der Bewertung und Beurteilung der durch die Entscheidung entstandenen Situation, übergegangen. Vor dem Hintergrund, Motive, Gedanken und Beweggründe noch besser im Gedächtnis zu haben, wurden die Schüler/innen in einem sehr frühen Lernstadium befragt. Dies impliziert, dass die Fremdsprachenkenntnisse in der jeweiligen Sprache in den meisten Fällen noch relativ gering sind. Mit dem Wissen, dass die Proband/innen erst am Beginn ihrer Zweitfremdsprachenkarriere stehen, und sich ihre Meinungen, Einstellungen und Ansichten vermutlich im Laufe der Zeit noch ändern können bzw. werden, sind die Auswertungen und Analysen entsprechend zu betrachten. Items etwa über den Schwierigkeitsgrad der Fremdsprache<sup>110</sup> oder über die Komplexität der Grammatik<sup>111</sup> zielen daher weniger darauf ab, die konkrete Beurteilung der Schüler/innen diesbezüglich zu erfahren, als deren Vorstellungen und Einstellungen in Bezug auf eine bestimmte zweite Fremdsprache in Erfahrung zu bringen.

#### **7.4 Untersuchungsablauf**

Die Datenerhebung und Durchführung der Untersuchung fand im Herbst 2017 an einem Bundesrealgymnasium und an einer Handelsakademie in Niederösterreich an zwei unterschiedlichen Tagen statt. Der Erhebung vorangegangen war eine offizielle Antragsstellung beim niederösterreichischen Landesschulrat. Der daraufhin folgende positive Bescheid gab grünes Licht für die Datenerhebung in den Schulen.

Die Durchführung der Untersuchung startete mit einer kurzen verbalen Einführung in die Thematik und in die Beantwortung der Fragen. Hierbei wurde explizit auf Anonymität und Vertraulichkeit der

---

<sup>108</sup> Csizér / Dörnyei 2005: 23

<sup>109</sup> Siehe dazu *Kapitel 3.3*

<sup>110</sup> Siehe dazu *Item 4.1, 4.4, 4.5*

<sup>111</sup> Siehe dazu *Item 4.6*

Daten hingewiesen. Im Anschluss hatten die Schüler/innen 15 bis 20 Minuten Zeit, um die Bögen auszufüllen. Nach Beendigung des Ausfüllens waren die Teilnehmer/innen dazu aufgefordert, die Bögen zu falten und in eine Box einzuwerfen.

Die Schüler/innen zeigten sich während der gesamten Durchführung kooperativ und scheuten sich auch nicht davor, die Standardisierung des Fragebogens bei Bedarf durch die Hinzufügung kleinerer Seitenkommentare zu durchbrechen. Darüber hinaus zeigten sie große Bereitschaft, die offenen Fragen mit teils ausführlichen Texten zu beantworten.

### **7.5 Zielsetzung**

Das Forschungsziel dieser empirischen Untersuchung mittels Fragebogen besteht im Großen und Ganzen darin, wesentliche Motive, welche die Jugendlichen dazu bewegen, sich für eine bestimmte zweite Fremdsprache zu entscheiden, ausfindig zu machen. Der Prozess der Entscheidung sowie darin wirksame Faktoren sollen mitunter möglichst gut nachvollziehbar gemacht werden. Ein besonderer Fokus wird auf die genannten Motive für oder gegen die Wahl von Französisch gelegt. Dieser Forschungsschritt ist selbstverständlich motiviert durch den belegten Schüler/innenrückgang im Französischunterricht<sup>112</sup>.

Aufbauend auf den Ergebnissen der empirischen Studie sollen Probleme und Herausforderungen des Schulfaches Französisch, welche mitunter für sinkende Schüler/innenzahlen verantwortlich sein können, ausfindig gemacht werden. Auf der Grundlage dieser werden ganz im Sinne einer praxisorientierten Forschung Konzepte und Vorschläge entworfen, welche den Französischunterricht wieder in ein neues, für Jugendliche attraktiveres Licht rücken können, um dem derzeitigen Negativtrend entgegenzuwirken.

### **7.6 Fragestellungen und Hypothesen der Untersuchung**

Das Hauptforschungsinteresse dieser Diplomarbeit liegt in der Ermittlung und Hinterfragung des Status quo der französischen Sprachen im schulischen Fremdsprachenkontext der Sekundarstufe II. Ein wesentlicher Teil hierzu wurde bereits in *Kapitel 6* abgehandelt, wo die Schüler/innenzahlen von Französisch und anderen zweiten Fremdsprachen analysiert wurden. Dabei wurde ein kontinuierlicher Rückgang an Französischschüler/innen konstatiert. Weitere Fragestellungen werden nun aufgearbeitet. Beginnend mit einer allgemeinen Hierarchisierung von Motiven hinsichtlich der Zweitfremdsprachenwahl werden die Fragestellungen und Hypothesen zunehmend französischspezifischer.

---

<sup>112</sup> Siehe dazu *Kapitel 6.1*

Die erste Annahme über die Gewichtung bzw. Reihung der Motive für die Wahl der zweiten Fremdsprache in untenstehender *Hypothese Ia* basiert auf Theorien von Walter Apelt<sup>113</sup> und Henning Düwell<sup>114</sup>, die beide umfassende Forschungsergebnisse zu Motiven im Fremdsprachenunterricht liefern.

Die Motivanalyse in *Kapitel 7.8.3* soll auswerten, ob aus den Ergebnissen des empirischen Fragebogens eine ähnliche Motivreihe wie in *Hypothese Ia* resultieren wird, oder ob sich im Laufe der Zeit die Motive der Schüler/innen geändert haben.

#### **Hypothese Ia (Motivreihe)**

*Nützlichkeit, Anwendbarkeit, Wissen und Neugier, gesellschaftliche Überlegungen und Gefallen an der Sprache sind die wichtigsten Motive für die Fremdsprachenwahl. Weniger relevant sind das Lehrer/innen- sowie das Elternmotiv.*

Die *Hypothese Ib* setzt sich ebenso mit Motiven der Sprachenwahl auseinander. Diese wiederum bezieht sich auf die von Gardner et al. aufgestellte Theorie der integrativen und instrumentellen Orientierungen von Schüler/innen<sup>115</sup>. Es wird angenommen, dass Lateinschüler/innen eher instrumentell orientiert sind und die Sprache vorwiegend aus praktischen Gründen gewählt haben. Die Wahl der Französisch- und Spanischschüler/innen soll hingegen integrativ orientiert sein, was bedeutet, dass für diese Jugendlichen bei der Sprachenwahl eher die Kultur und das Interesse an der Sprache im Vordergrund standen.

#### **Hypothese Ib (instrumentelle und integrative Orientierungen)**

*Lateinschüler/innen sind hinsichtlich ihrer Fremdsprachenwahl eher instrumentell orientiert, wohingegen Französisch- und Spanischschüler/innen eher integrativ orientiert sind.*

Zwei weitere Hypothesen beziehen sich auf das Image des Französischen innerhalb der Schüler/innenschaft aller Fremdsprachen. In der Annahme, dass Französisch von Schüler/innen häufig als schwer (erlernbar) eingeschätzt wird, ist *Hypothese IIa* entstanden. Der inhaltliche Kontext wurde im theoretischen Teil in *Kapitel 4.2.2* unter Berücksichtigung der Forschung von Robert Marzari geschaffen.

#### **Hypothese IIa (Image des Französischen)**

*Französisch gilt unter Fremdsprachenlerner/innen im Allgemeinen als schwere Sprache.*

Neben dem Schwierigkeitsgrad wurde auch die „Verweiblichung“ der französischen Sprache als Hindernis der Französischwahl (vorzugsweise für Schüler) angeführt<sup>116</sup>. Daher wird angenommen,

---

<sup>113</sup> Siehe dazu *Kapitel 3.4.2*

<sup>114</sup> Vgl. Düwell 1979: 77-91

<sup>115</sup> Siehe dazu *Kapitel 3.4.1*

<sup>116</sup> Siehe dazu *Kapitel 4.2.1*

dass auch die hier befragte Untersuchungsgruppe Französisch eher weiblich klassifiziert. Außerdem soll sich diese Geschlechtszuordnung auch im zahlenmäßigen Vergleich weiblicher und männlicher Lernender niederschlagen.

### **Hypothese IIb (Image des Französischen)**

*Französisch wird als weibliche Sprache kategorisiert und folglich prozentuell gesehen von mehr Schülerinnen als Schülern gewählt.*

In Abschnitt 3.5 wurde die Signifikanz von Einstellungen und Haltungen gegenüber einer Fremdsprache hinsichtlich deren Wahl thematisiert. Eine positive Einstellung gegenüber einer Fremdsprache favorisiert nicht nur die entsprechende Sprachenwahl sondern kann ebenso positive Effekte aufs Lernen haben. Darauf aufbauend wurde die Annahme getroffen, dass Schüler/innen, die sich für Französisch-Alternativen (in diesem Fall Spanisch oder Latein) entscheiden, der französischen Sprache gegenüber negativer eingestellt sind als jene, die Französisch als zweite Fremdsprache wählen.

### **Hypothese III (Spracheinstellungen)**

*Spanisch- und Lateinschüler/innen sind gegenüber dem Französischen, Frankreich und Französischen und Franzosen negativer eingestellt als Französischschüler/innen.*

Eng mit dem Einstellungsbegriff verbunden sind Bilder, Vorstellungen, Assoziationen und Stereotypen<sup>117</sup>. Alle genannten Faktoren wirken auf die Sprachenwahl. Unter dieser Berücksichtigung ist die etwas provokante *Hypothese IV*, in der Hoffnung eines Besseren belehrt zu werden, entstanden.

### **Hypothese IV (Stereotypen)**

*Das Frankreichbild von Schüler/innen ist reduziert auf Paris, den Eiffelturm, Baguettes und Croissants.*

Das „Französische in der Welt“ wird im theoretischen Abschnitt des *Kapitels 4.1.1* als Pro-Argument in der Entscheidung rund um die Wahl der zweiten Fremdsprache gewertet. Nun wird allerdings die Annahme getroffen, dass viele Schüler/innen nicht über die territoriale Ausweitung der französischen Sprache Bescheid wissen, wodurch diesem in der Theorie gehandhabten Pluspunkt schon im Vorfeld der Wind aus den Segeln genommen werden könnte.

### **Hypothese V (Weltweite Verbreitung des Französischen)**

*Die weltweite Verbreitung der französischen Sprache ist unter Fremdsprachenschüler/innen nur wenig bekannt.*

---

<sup>117</sup> Siehe dazu *Kapitel 3.5.2*

## 7.7 Itemkategorisierung

Um die strukturelle und systematische Abfrage und Überprüfung der eben erläuterten Hypothesen möglichst transparent und nachvollziehbar zu gestalten, ist eine Klassifizierung der im Fragebogen verwendeten Items sinnvoll. In den beiden nachstehenden Tabellen werden die Items nach Motiven für die Wahl der zweiten Fremdsprache und nach einstellungs- und imagebezogenen Themen kategorisiert. Die Motivklassifizierung in untenstehender *Tabelle 3* orientiert sich dabei an den theoretischen Erläuterungen von *Kapitel 3.4*. Die Einteilung je nach Themenschwerpunkt in *Tabelle 4* wurde analog zur Formulierung der *Hypothesen II – V* vorgenommen.

ITEMNR.	ITEM	MOTIVKLASSIFIZIERUNG
	Folgende Kriterien sind bei der Wahl einer zweiten Fremdsprache für mich besonders wichtig:	
2.12	Weltweite Verbreitung der Fremdsprache	Gesellschaftsmotiv 2 (nach Apelt)
2.13	Weltbedeutung der Fremdsprache	Gesellschaftsmotiv 2 (nach Apelt)
2.16	Persönlicher Bezug zur Fremdsprache (z. B. durch Bekannte, welche die entsprechende Fremdsprache sprechen / beherrschen)	Gesellschaftsmotiv 1 (Soziales Milieu)
2.5	Bei der Auswahl der zweiten Fremdsprache habe ich mich an der Wahl meiner FreundInnen / KlassenkollegInnen orientiert, um mit ihnen in einer Klasse sein zu können.	Gesellschaftsmotiv 1 (Peergroup)
2.4	Ich habe meine zweite Fremdsprache auf Wunsch meiner Eltern / Erziehungsberechtigten gewählt.	Elternmotiv
2.11	Nützlichkeit der Fremdsprache (z. B. im Beruf / Studium)	Nützlichkeitsmotiv
2.8	Für mich war in der Entscheidung über die zweite Fremdsprache die entsprechende Fachlehrerin / der entsprechende Fachlehrer von großer Bedeutung.	Lehrer/innenmotiv
2.15	Kulturelles Interesse für das Land / das Gebiet, in dem die Sprache gesprochen wird bzw. wurde.	Wissens-/ Neugiermotiv
2.14	Möglichkeit der aktiven Sprachanwendung (z. B. im Urlaub od. durch Kommunikation mit Native Speakern)	Kommunikationsmotiv
2.9	Möglichst einfache Erlernbarkeit der Fremdsprache	Ökonomisches Motiv
2.10	Schöner Klang der Fremdsprache	Phonetisches Motiv

*Tabelle 3: Itemkategorisierung nach Motiven*

ITEMNR.	ITEM	THEMENKLASSIFIZIERUNG
4.1	Französisch ist eine schwere Sprache.	Schwierigkeitsgrad des Französischen
4.4	Die Aussprache des Französischen ist schwierig.	
4.5	Englisch ist eine einfachere Sprache als Französisch.	
4.6	Die Grammatik des Französischen ist einfach.	Genderimage des Französischen
4.2	Französisch ist eine maskuline Sprache.	
4.3	Französisch ist eine feminine Sprache.	
4.7	Französisch ist eine schön klingende Sprache.	Allgemeine Einstellungen gegenüber Französisch
4.8	Ich möchte gerne Französisch sprechen können.	
4.12	Frankreich spielt eine wesentliche Rolle im politischen Weltgeschehen.	
4.13	Ich möchte gerne nach Frankreich reisen.	Einstellungen gegenüber Frankreich
4.9	Französischen / Franzosen sind freundlich.	
4.10	Französischen / Franzosen sind arrogant.	
4.11	Französischen / Franzosen sprechen keine Fremdsprachen.	Einstellungen gegenüber Französischen und Franzosen.
4.16	Nennen Sie drei Elemente, die Sie mit Frankreich in Verbindung bringen.	
4.15	Kennen Sie Länder abgesehen von Frankreich, in denen ebenso Französisch gesprochen wird? Notieren Sie alle, die Ihnen einfallen.	

Tabelle 4: Itemkategorisierung nach Themen

## 7.8 Datenauswertung und Hypothesenüberprüfung

In der Auswertung und Illustration der Daten wird weitgehendst analog zum Aufbau des Fragebogens<sup>118</sup> vorgegangen. Im Rahmen der Analyse werden die Fragebögen von 84 Teilnehmer/innen ausgewertet. Davon entfallen 55 auf die fünften Klassen der AHS und 29 auf die ersten Jahrgänge der HAK. Die nachstehenden Kreisdiagramme stellen die entsprechende Sprachenverteilung (Französisch, Latein, Spanisch) in den beiden untersuchten Schulen in Prozent dar.

<sup>118</sup> Siehe dazu Kapitel 7.2

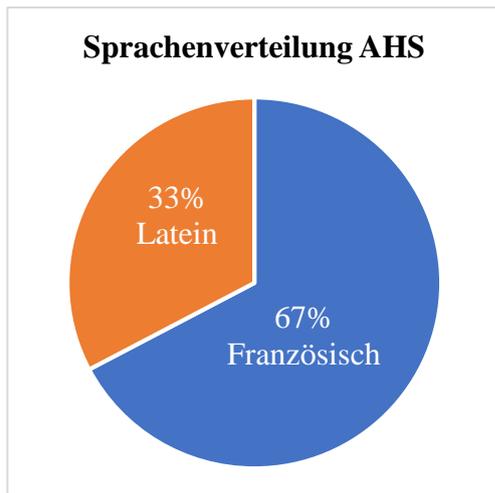


Abb. 11: Prozentuelle Verteilung der zweiten Fremdsprachen in der AHS

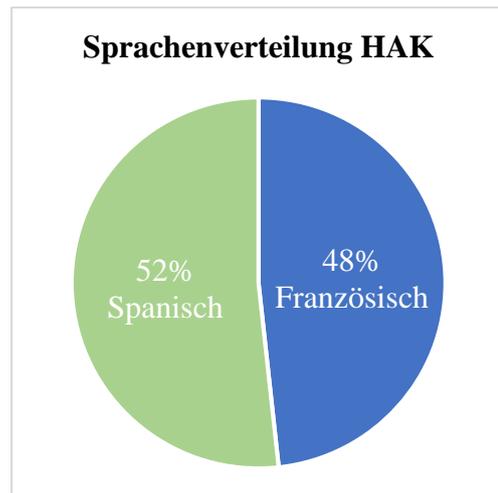


Abb. 12: Prozentuelle Verteilung der zweiten Fremdsprachen in der HAK

Die Fremdsprachenverteilung in der AHS liefert mit 67 % an Französisch- und 33 % an Lateinlernenden ein durchaus ungewöhnliches Bild, welches sich als konträr zur in *Kapitel 6* dargelegten österreichweiten Statistik verhält. Wie sich zu einem späteren Zeitpunkt in der Motivanalyse noch herausstellen wird, spielt hier der Lehrer/innenfaktor durchaus eine signifikante Rolle. In der HAK zeigt sich wiederum ein nahezu ausgeglichenes Verhältnis zwischen Spanisch- und Französischschüler/innen, wobei auch diese Verteilung dem nationalen Trend der BHS, wo Spanisch hinter Französisch liegt, widerspricht.

In Summe wurden 53 Französischschüler/innen, 18 Lateinschüler/innen und 15 Spanischschüler/innen befragt.

### 7.8.1 Zufriedenheit über die Wahl der zweiten Fremdsprache

Um die Schüler/innen gleich zu Beginn der Befragung anzuregen, über ihre persönliche Fremdsprachenwahl zu reflektieren, beziehen sich die ersten drei Items des zweiten Abschnittes<sup>119</sup> im weitesten Sinne auf die Zufriedenheit mit der getroffenen Sprachentscheidung. Die nachstehende Grafik zeigt die Angaben über die Wahlzufriedenheit je nach entsprechender Fremdsprache geordnet.

<sup>119</sup> Siehe dazu *Item 2.1, 2.2, und 2.3*

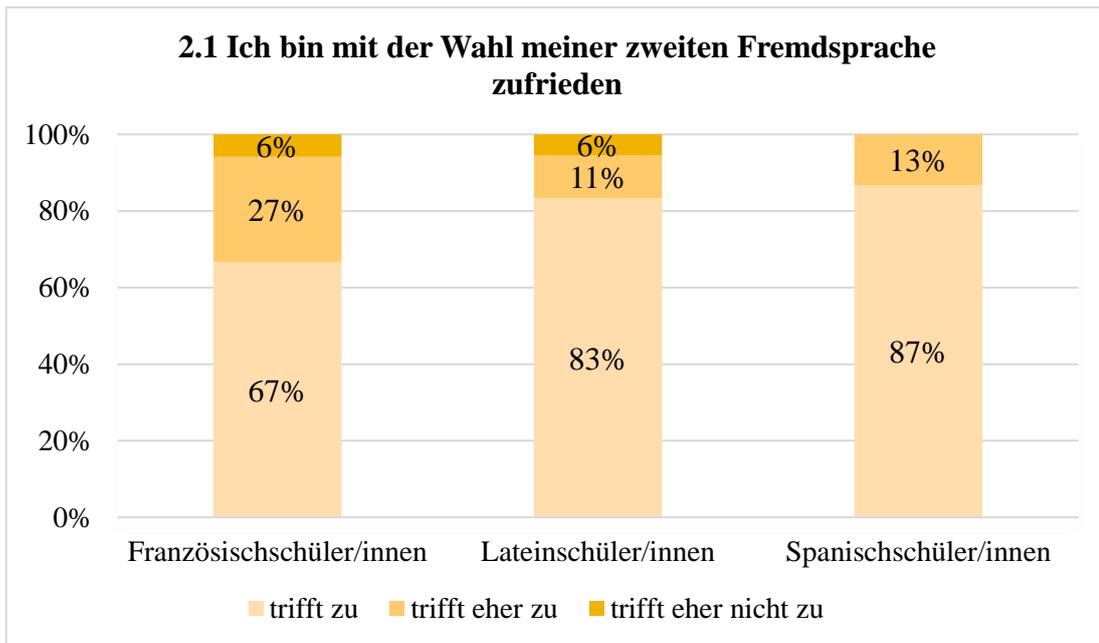


Abb. 13: Ich bin mit der Wahl meiner zweiten Fremdsprache zufrieden

Demnach präsentieren sich die Spanischschüler/innen als die „Zufriedensten“. Im Detail geben 87 % aller befragten Spanischlernenden an, mit ihrer Sprachenwahl „zufrieden“ zu sein. Weitere 13 % sind „eher zufrieden“. Ein ähnliches Bild ergibt die Auswertung der Angaben Lateinlernender, wobei sich hier ein geringer Prozentsatz (6 %) dazu bekennt, „eher nicht zufrieden“ mit ihrer Entscheidung für Latein zu sein. Der gleiche Prozentsatz zur gleichen Aussage lässt sich zudem auch bei den Angaben der Französischschüler/innen wiederfinden. Unter ihnen gaben außerdem „nur“ 67 % an „zufrieden zu sein“ und 27 % äußerten sich als „eher zufrieden“.

Die Option „trifft nicht zu“, welche überwiegende Unzufriedenheit ausdrücken würde, wurde von niemandem gewählt, woraus sich unter der Bedingung einer ehrlichen Beantwortung der Teilnehmenden schließen lässt, dass sich alle in irgendeiner Form mit der gewählten Sprache arrangieren können.

Ausgehend von der konkreten Frage nach der Zufriedenheit hinsichtlich der Fremdsprachenwahl erweist es sich als sinnvoll, selbiges nochmals mit einer anders formulierten Fragestellung in Erfahrung zu bringen, um ein stichhaltigeres Ergebnis zu erzielen. Daher wurde auch nach dem Wunsch der Wahl einer (beliebigen) Alternativfremdsprache gefragt. Das Resultat wird in *Abbildung 14*, wie zuvor geschlüsselt in die drei Fremdsprache, dargestellt.

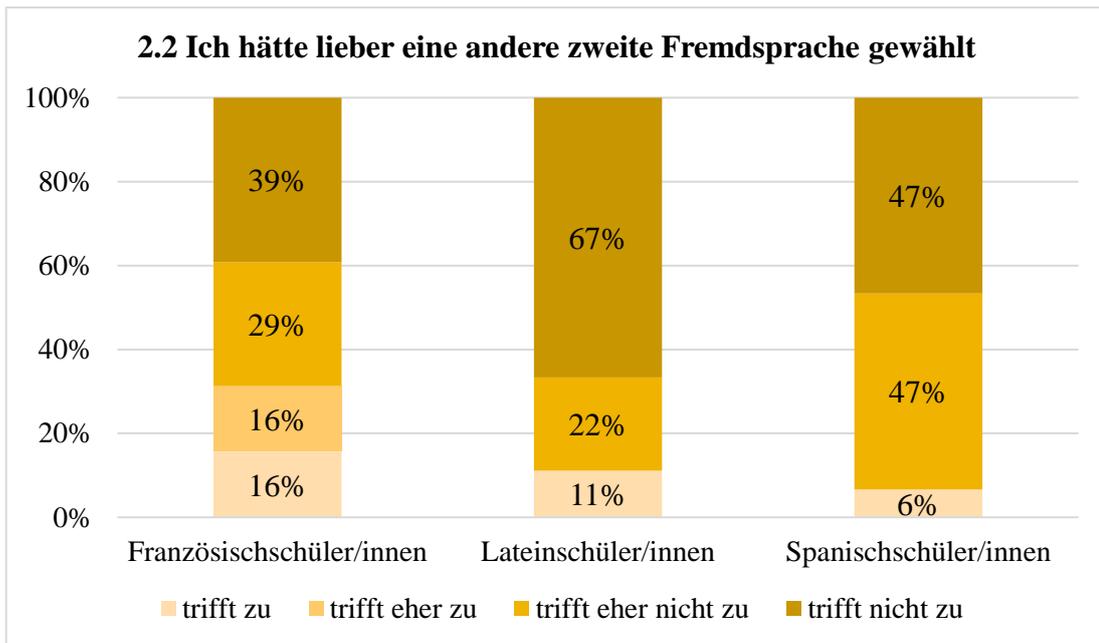


Abb. 14: Ich hätte lieber eine andere Fremdsprache gewählt

Die Datenauswertung ergibt, dass in Summe beinahe ein Drittel (32 %) der befragten Französischschüler/innen (eher) mit der Aussage übereinstimmen, lieber eine andere Sprache gewählt zu hätten. In absoluten Zahlen ausgedrückt handelt es sich um 16 Französischlernende. Die Latein- und Spanischschüler/innen präsentieren sich hier erneut zufriedener mit ihrer Sprachenwahl und nur 11 % bzw. 6 % geben an, eine andere Sprache bevorzugt zu hätten. Die Übrigen 89 % bzw. 94 % stimmen mit der Aussage von *Item 2.2* (eher) nicht überein.

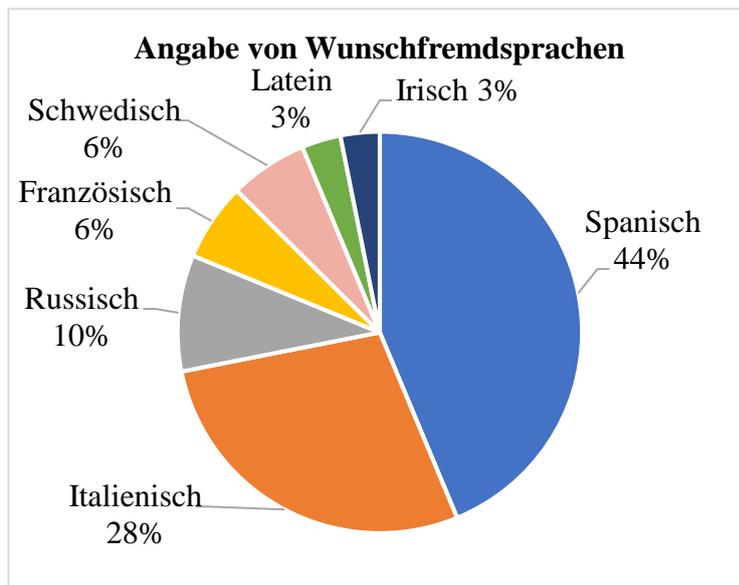


Abb. 15 : Angabe von Wunschfremdsprachen

Bei Übereinstimmung der Proband/innen mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ wurde um die Mitteilung einer Wunschfremdsprache gebeten. Insgesamt sind 28 Teilnehmer/innen dieser Aufforderung nachgekommen und haben eine oder mehrere Sprachen angegeben, die das nebenstehende Bild ergeben: Die spanische Sprache ist mit Abstand die meistgewünschte mit 44 % an Nennungen. Platz zwei nimmt mit ebenso deutlichen Vorsprung Italienisch (28 %) ein. Es folgen Russisch (10 %),

Französisch (6 %), Schwedisch (6 %) und jeweils eine Person gab an, Latein (3 %) bzw. Irish (3 %) lernen zu wollen.

Der Spanischtrend scheint sich offenbar auch unter der befragten Schüler/innengruppe verbreitet zu haben. Nicht zu unterschätzen ist jedoch ebenso der Wunsch nach Italienisch, das in keiner der beiden untersuchten Schulen angeboten wird.

Im dritten und letzten Item des Themenkomplexes über die Zufriedenheit der Fremdsprachenentscheidung, sollen die Teilnehmer/innen angeben, ob sie die gewählte Fremdsprache weiterempfehlen würden.

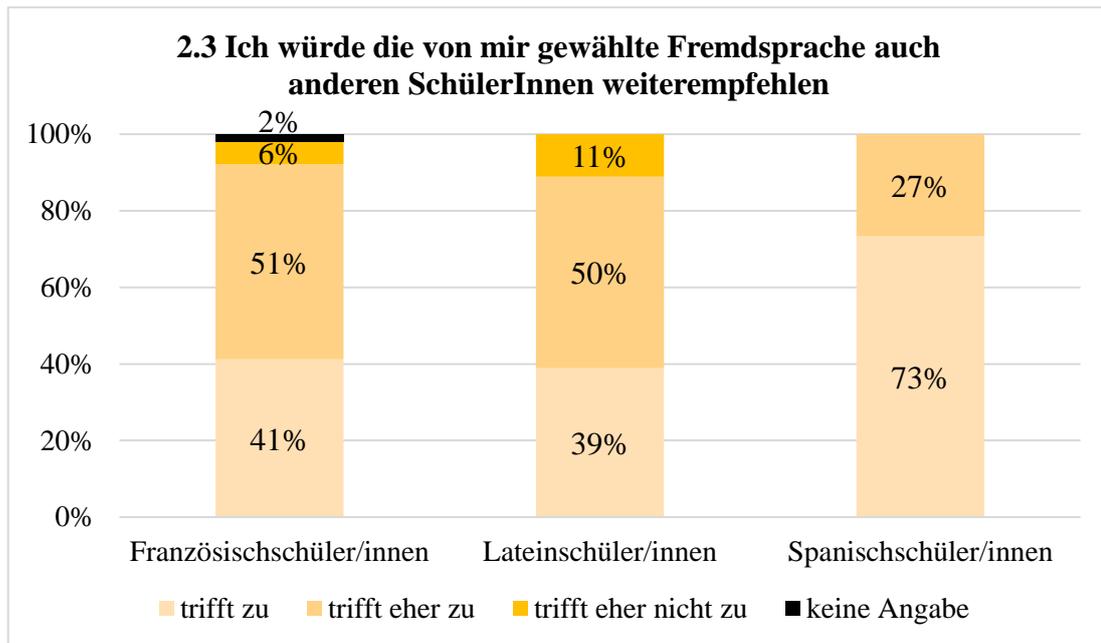


Abb. 16: Ich würde die von mir gewählte Fremdsprache auch anderen SchülerInnen weiterempfehlen

Aus obenstehender Grafik geht erneut eine erhöhte Zufriedenheit der Spanischschüler/innen hervor. Alle geben an, Spanisch (eher) weiterzuempfehlen. Gleiche Ansicht teilen 92 % der Französischschüler/innen und 89 % der Lateinschüler/innen. Jedoch ist unter den Französisch- bzw. Lateinlernenden auch der nach obenhin dunkel gefärbte Bereich deutlich präsenter, was eine zunehmende Skepsis bezüglich der Weiterempfehlung bedeutet. So geben 6 % der Französischschüler/innen und 11 % der Lateinschüler/innen an, die entsprechende Sprache eher nicht weiterzuempfehlen.

Die drei soeben analysierten Items hinsichtlich der Zufriedenheit über die Wahl der zweiten Fremdsprache sind nur bedingt aussagekräftig. Die Schüler/innen sind großteils erst seit kurzem mit der jeweiligen Sprache in Kontakt und können somit noch keine Langzeitaussagen treffen, weshalb der hier angegebene Zufriedenheitsgrad vermutlich auch mit der Bewertung des bislang erfahrenen Fremdsprachenunterrichts sowie der Lehrperson in engem Zusammenhang steht, und nicht nur auf die Fremdsprache an sich zu reduzieren ist. Darüber hinaus ist in der dargestellten Aufschlüsselung

nach den entsprechenden drei Fremdsprachen zu berücksichtigen, dass das Datenmaterial der Französischschüler/innen dreimal so umfangreich wie jenes der anderen beiden ist. Dadurch ergab sich ein heterogenes Bild für die französische Sprache.

Unterm Strich lässt sich aus den Statistiken herauslesen, dass in der Gesamtheit der Befragten der überwiegende Teil mit der Wahl der zweiten Fremdsprache zufrieden ist, wobei sich die Spanischschüler/innen als die „Zufriedensten“ und die Französischschüler/innen als die „Unzufriedensten“ erwiesen haben.

### 7.8.2 Entscheidungsprozess der Wahl der zweiten Fremdsprache

Um herauszufinden, wie reflektiert die Entscheidung bezüglich der Fremdsprachenwahl seitens der Jugendlichen vor sich geht, und wie gründlich die Überlegungen im Vorfeld stattfinden, beinhaltet der empirische Fragebogen zwei Items,<sup>120</sup> die auf den Entscheidungsprozess Bezug nehmen. Die Ergebnisse liefert das nachstehende Histogramm, wo pro Balken die Auswertung eines Items dargestellt wird.<sup>121</sup>

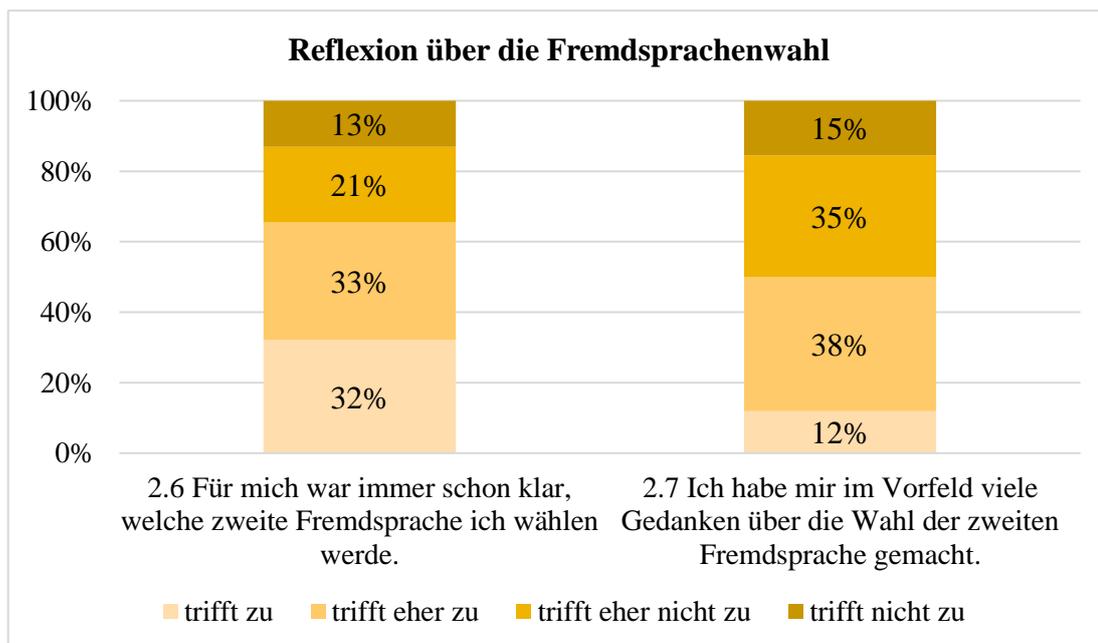


Abb. 17: Reflexion über die Fremdsprachenwahl

Für knapp ein Drittel (32 %) aller Befragten stand schon länger fest, welche Fremdsprache sie wählen werden. Eine derartige Angabe kann von Überzeugung und Zielstrebigkeit zeugen. Für ein weiteres Drittel (33 %) trifft die eben genannte Aussage „eher“ zu. Eine gewisse „Vorbestimmtheit“<sup>122</sup> der

<sup>120</sup> Siehe dazu *Item 2.6, 2.7*

<sup>121</sup> Anmerkung: Aufgrund der Rundungen von Prozentangaben auf ganze Zahlen ergibt die Summe eines dargestellten Balkens nicht immer 100%.

<sup>122</sup> Siehe dazu *Kapitel 2.1*

Fremdsprachenwahl, aus welchen Gründen auch immer, kann daher bei einigen Schüler/innen gegeben sein. Insgesamt 34 % geben hingegen (eher) an, dass diese Entscheidung für sie nicht von vornherein eindeutig war. Bei Kurzentschlossenen könnte etwa die Schulwahl und somit auch das Sprachenangebot bis zuletzt unklar gewesen sein. Über den Grad der Reflexion hinsichtlich der Fremdsprachenwahl gibt dieses Item jedoch keine aussagekräftige Auskunft. Diese Information liefert hingegen die Auswertung des zweiten, im rechten Balken illustrierten Items. Hieraus geht eine interessante Erkenntnis hervor: Das Verhältnis jener die angeben, im Vorfeld (eher) intensiv über die Fremdsprachenfrage gegrübelt zu haben, zu jenen, die angeben, sich (eher) keine großen Gedanken gemacht zu haben, beträgt exakt 50:50 und hält sich somit die Waage. Diese Ausgeglichenheit sagt aus, dass die Wahl der zweiten Fremdsprache die Hälfte der Stichprobe über einen längeren Zeitraum beschäftigt hat, möglicherweise aufgrund von Unsicherheiten oder Zweifel. Die andere Hälfte jedoch hat sich mit der Frage weniger lange auseinandergesetzt. Dies könnte darin gründen, dass die Wahl ohnehin von vornherein feststand, oder schlichtweg wenig Bedeutung in die Entscheidung der zweiten Fremdsprache gelegt wurde.

### **7.8.3 Motivanalyse**

Die Untersuchung der Motive von Schüler/innen hinsichtlich der Wahl der zweiten Fremdsprache basiert auf zwei Teilanalysen.

Die erste steht ganz im Zeichen der quantitativen Forschungsmethodik. Es handelt sich um die Auswertung einzelner Items, welche als theoretische Grundlage die Klassifikation von Motiven nach W. Apelt haben.

Die zweite Motivanalyse zeichnet sich durch eine qualitative Herangehensweise aus und bezieht sich auf *Item 3.1* und *Item 3.2*. Die Antworten dieser offenen Fragen dienen schließlich als Rohmaterial für die Erstellung von Motivkategorien für die Wahl der zweiten Fremdsprache.

Schließlich werden die Ergebnisse beider Herangehensweisen verglichen.

#### **7.8.3.1 Quantitative Motivanalyse**

Sowohl das Eltern- als auch das Lehrer/innenmotiv wird bei Apelt als eher unbedeutend im Vergleich zu anderen Motiven erachtet.<sup>123</sup> Speziell Schüler/innen im Jugendalter sollen aufgrund steigender Selbstständigkeit und Selbstverantwortung weniger unter dem Einfluss elterlicher Bezugspersonen stehen. Ähnliches bestätigt auch die Auswertung von *Item 2.4* und *2.8* in *Abbildung 18*.

---

<sup>123</sup> Siehe dazu *Kapitel 3.4.2.2* und *Kapitel 3.4.2.4*

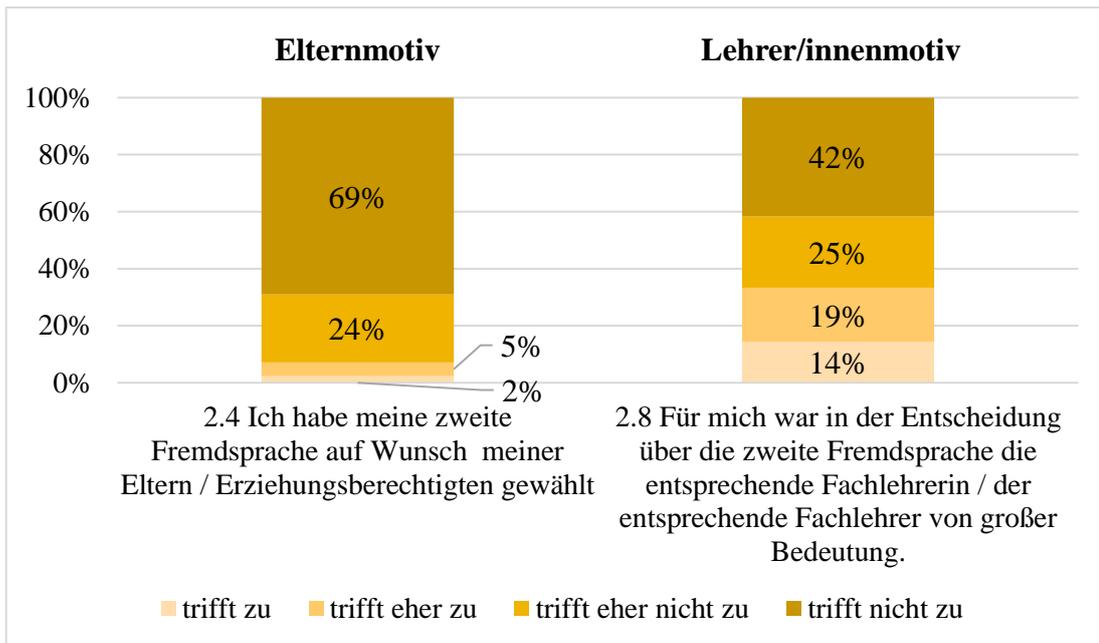


Abb. 18: Quantitative Motivanalyse: Elternmotiv, Lehrer/innenmotiv

Nur 7 % der Probanden geben an, die zweite Fremdsprache (eher) aufgrund von elterlichen Vorstellungen gewählt zu haben. Dass das familiäre Umfeld allerdings in der Fremdsprachenfrage nicht vollkommen außenvorzulassen ist, wird sich in der qualitativen Motivanalyse noch zeigen.

Das Lehrer/innenmotiv scheint im Gegensatz zum Elternmotiv jedoch durchaus relevant zu sein. Für 14 % ist die jeweilige Lehrperson in der Sprachenwahl von großer Bedeutung. Weitere 19 % stimmen dieser Aussage eher zu. Dies bedeutet, dass für rund ein Drittel der Fremdsprachenlehrer / die Fremdsprachenlehrerin eine wesentliche Rolle in Sprachenwahl spielt.

Der Einfluss des Gesellschaftsmotivs wurde in vier Items<sup>124</sup> abgefragt, da dieses bereits in der Theorie in zwei unterschiedliche Kontexte gebettet wurde. Das Gesellschaftsmotiv 1, in *Abbildung 19* illustriert, bezieht sich auf das unmittelbare soziale Milieu wie Peers, Freund/innen oder Bekannte, und dessen Einfluss auf die Fremdsprachentscheidung der Proband/innen. Das Gesellschaftsmotiv 2, dargestellt in *Abbildung 20*, versteht sich im Sinne der Theorie Apelts, und umfasst die Beeinflussung der Sprachenwahl vor dem Hintergrund einen gesellschaftlich wertvollen Beitrag leisten zu wollen.

<sup>124</sup> Siehe dazu *Items 2.5, 2.16, 2.12, 2.13*

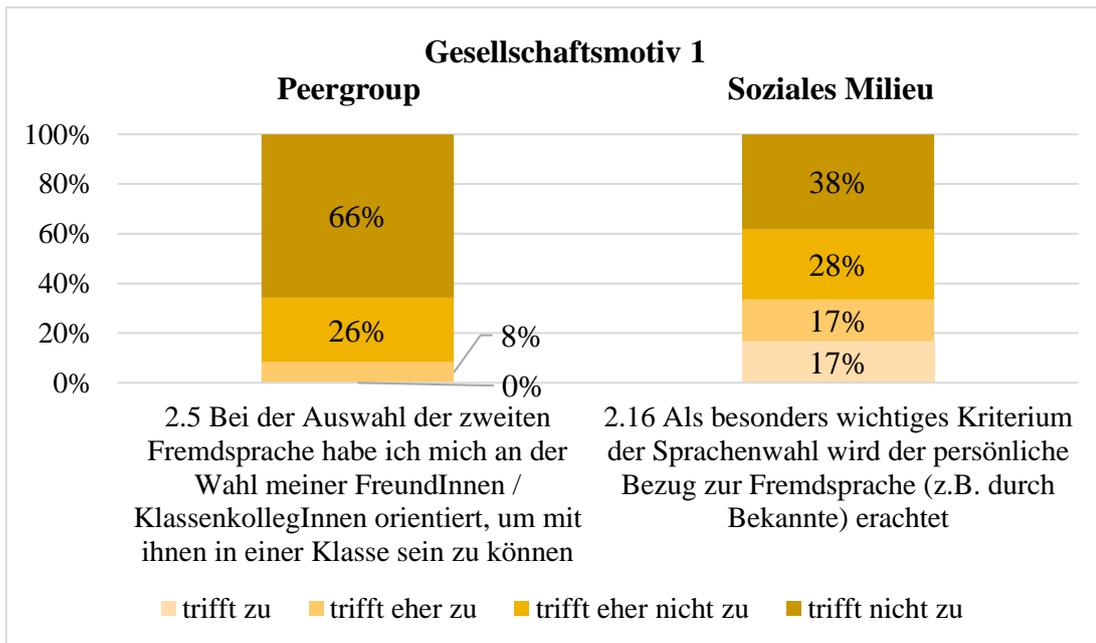


Abb. 19: Quantitative Motivanalyse: Gesellschaftsmotiv 1

Anhand der obenstehenden Grafik ist abzulesen, dass das Motiv der Peergroup wohl kaum als wesentlich anzusehen ist. Nur 8 % der Teilnehmer/innen nennen dieses Motiv als „eher zutreffend“. Die Sprachenwahl von Jugendlichen scheint sich demzufolge nicht an Fremdsprachenentscheidungen gleichaltriger Kolleg/innen zu orientieren. Dies ist insofern eine ernüchternde Erkenntnis, da dieses Motiv zusätzlich in den Fragebogen miteinbezogen wurde, weil es im Vorfeld als relevant hypothetisiert wurde. Hiermit ist es allerdings von der Liste wesentlicher Motive zu streichen, vorausgesetzt die Schüler/innen haben dieses Item ehrlich und offen beantwortet.

Anders präsentiert sich die Situation im rechts abgebildeten Balken zum Einfluss des persönlichen Bezugs zur Sprache wie etwa durch Bekannte, die die entsprechende Fremdsprache beherrschen. Ein gutes Drittel (34 %) kreuzt an, dass der persönliche Sprachenbezug (eher) ein wichtiges Kriterium für ihre Fremdsprachenwahl darstellt. Die übrigen zwei Drittel geben jedoch Hoffnung dazu, dass sich Schüler/innen ebenso motivieren lassen, eine Sprache zu lernen, die ihnen bislang in ihrem sozialen Umfeld noch nicht untergekommen ist.

Die Fremdsprachenwahl und ihre Motivierung durch gesellschaftliche Faktoren wie territoriale Verbreitung oder Weltbedeutung einer Fremdsprache wird im nachstehenden Säulendiagramm aufgeschlüsselt.

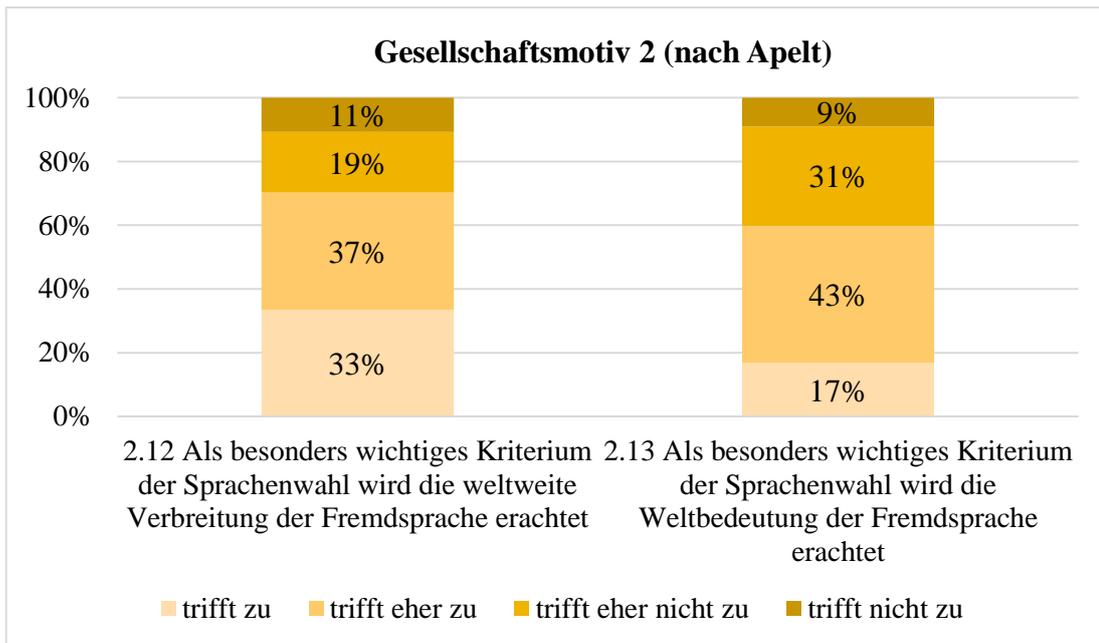


Abb. 20: Quantitative Motivanalyse: Gesellschaftsmotiv 2

Das Kriterium der weltweiten Verbreitung der zweiten Fremdsprache wird bei 33 % der Proband/innen als besonders wichtig erachtet. Weitere 37 % stimmen dem eher zu. Geringfügig anders verhält es sich bei der Relevanz der Weltbedeutung einer Sprache hinsichtlich deren Wahl. Hier teilen 17 % die Meinung, dass die internationale Bedeutung der zweiten Fremdsprache ein besonders wichtiges Kriterium ist. Dem schließen sich weitere 43 % mit der Angabe „trifft eher zu“ an.

Zusammenfassend sind gesellschaftlich motivierte Faktoren des Gesellschaftsmotivs 2 für die Mehrheit an Fremdsprachenschüler/innen durchaus als wichtig anzusehen. In den Vorüberlegungen zur Wahl der zweiten Fremdsprachen werden daher Fragen berücksichtigt wie: „Wo wird die Fremdsprache überall gesprochen?“, oder „Welche politische oder wirtschaftliche Bedeutung hat die Fremdsprache?“.

Nützlichkeit, Kommunikation und Wissendurst bzw. Neugierde sind weitere Fremdsprachenwahlmotive der Apelt'schen Kategorisierung und werden in dessen Auflistung mitunter als ausschlaggebendste Motive genannt. Die Relevanz dieser Motive im Rahmen der Fremdsprachenwahl von Schüler/innen wird im nachstehenden Diagramm in *Abbildung 21* veranschaulicht.

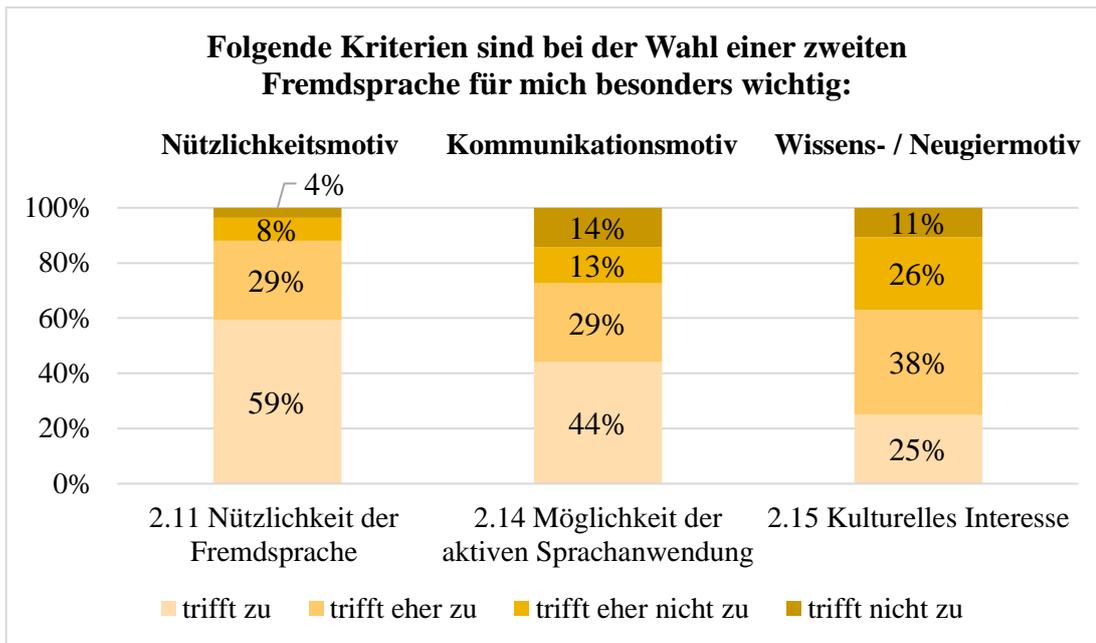


Abb. 21: Quantitative Motivanalyse: Nützlichkeitsmotiv, Kommunikationsmotiv, Wissens-/ Neugiermotiv

Nützlichkeit scheint wenig überraschend das Hauptmotiv in der Entscheidung für eine bestimmte Fremdsprache zu sein. In Summe geben 88 % aller Proband/innen an, dass das Nützlichkeitsmotiv für sie (eher) besonders wichtig sei. Diese Zahl setzt das Kriterium der Nützlichkeit deutlich an Position eins aller bislang behandelten Motive. Wann ist eine Fremdsprache jedoch als nützlich zu sehen? Die Beantwortung dieser Frage kann für jeden Schüler / jede Schülerin individuell ausfallen. Ein Nutzen könnte beispielsweise in der aktiven Sprachanwendung in einem kommunikativen Rahmen resultieren, wie im Urlaub oder im Beruf. Unterm Strich beurteilen 73 % der Proband/innen das Kommunikationsmotiv als (eher) besonders wichtig. Davon entfallen rund 2 % auf Schüler/innen, welche Latein gewählt haben. Der größte Anteil jener, die das Kommunikationsmotiv folglich als kaum relevant ansehen, sind Lateinschüler/innen, deren Motivation zweifelsohne woanders liegt. Auf diesen Aspekt wird in der qualitativen Motivanalyse<sup>125</sup> noch näher eingegangen.

Die Wahl einer zweiten Fremdsprache aufgrund des Strebens nach Wissenserweiterung etwa im Bereich der Kultur eines Landes bewerten 25 % aller Befragten als ein besonders wichtiges Motiv. Weitere 38 % stimmen dem eher zu. Mit diesem Ergebnis reiht sich das Wissens- und Neugiermotiv ebenso auf einen Rangplatz relativ weit vorne in der Liste der wesentlichsten Motive für die Wahl der zweiten Fremdsprache ein.

In Kapitel 3.4.2.8 der theoretischen Ausführung fand eine freie Erweiterung von Apelts Motivkategorisierungen um das ökonomische und das phonetische Motiv statt. Die Berechtigung der Aufnahme dieser beiden Motive soll mit Hilfe der nachstehenden Auswertung geklärt werden.

<sup>125</sup> Siehe dazu Kapitel 7.8.3.2

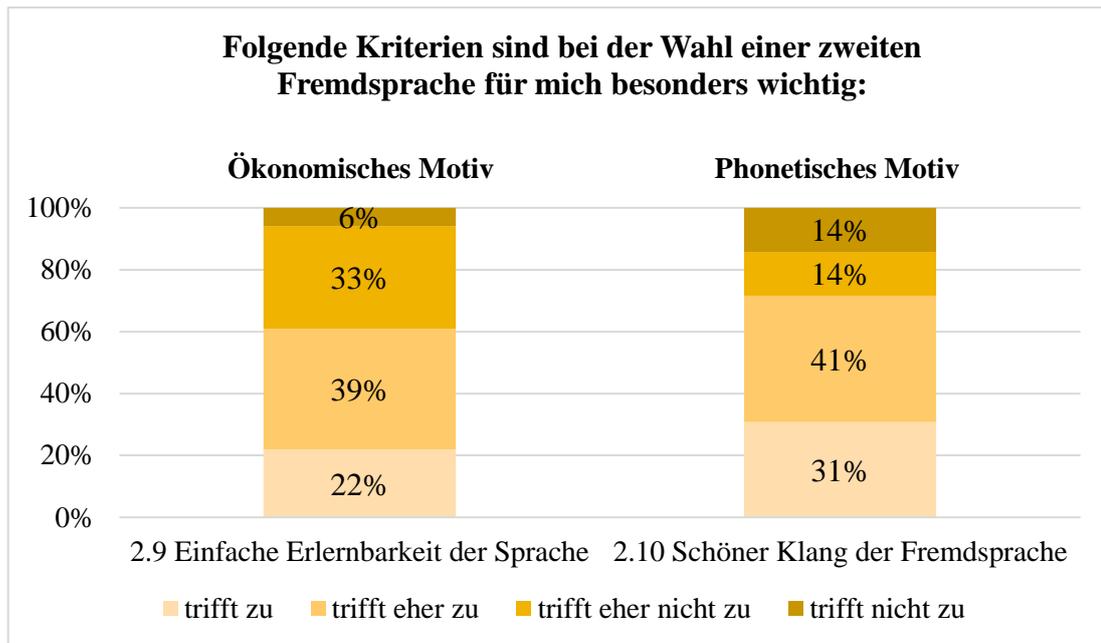


Abb. 22: *Quantitative Motivanalyse: Ökonomisches Motiv, phonetisches Motiv*

Das ökonomische Motiv beschreibt die Wahl einer zweiten Fremdsprache vorwiegend aus Gründen der leichteren Erlernbarkeit als etwa einer anderen angebotenen Fremdsprache. Insgesamt 61 % der Proband/innen geben dies als (eher) wichtiges Kriterium für die Sprachenwahl an. Zu diesem Prozentsatz zählen sich 67 % der befragten Französischschüler/innen, 44 % der Lateinschüler/innen und 60 % der Spanischschüler/innen. Für Französischlernende ist dieses Kriterium also beispielsweise wichtiger als für Lateinlernende. Daraus ließe sich schließen, dass Französisch im Allgemeinen als einfacher erlernbar angesehen wird als Latein.

Noch intensiver als das ökonomische Motiv wird das phonetische Motiv in die Entscheidung über die zweite Fremdsprache miteinbezogen. Ein knappes Drittel (31 %) aller Befragten sehen die Aussprache als besonders wichtiges Kriterium für die Wahl. Dem stimmen weitere 41 % eher zu. Nur 28 % sehen das (eher) nicht so. Ein ästhetischer Klang scheint daher beinahe Grundvoraussetzung für die Wahl einer Sprache zu sein, außer man ist Lateinschüler/in. Unter den Lateinlernenden geben über zwei Drittel (67 %) an, der „schöne Klang“ sei für sie (eher) nicht besonders wichtig.

Die Hinzufügung des ökonomischen und phonetischen Motivs ist durch den großen Zuspruch, den beide Motive im Fragebogen erfahren haben, schließlich legitimiert.

Die hiermit endende Auswertung der quantitativen Motivanalyse der Items des 2. Abschnitts des empirischen Fragebogens ergibt abschließend eine in *Tabelle 5* dargestellte Rangordnung von Fremdsprachenwahlmotiven.

### **Rangordnung der Motive im quantitativen Setting**

	„Trifft zu“- Angaben in %	Summe aller „trifft zu“ und „trifft eher zu“ - Angaben in %
1. <i>Nützlichkeitsmotiv</i>	59 %	88 %
2. <i>Kommunikationsmotiv</i>	44 %	73 %
3. <i>Verbreitung der Fremdsprache</i>	33 %	70 %
4. <i>Phonetisches Motiv</i>	31 %	71 %
5. <i>Wissens- Neugiermotiv</i>	25 %	63 %
6. <i>Ökonomisches Motiv</i>	21 %	60 %
7. <i>Weltbedeutung der Fremdsprache</i>	17 %	60 %
8. <i>Persönlicher Bezug zur Fremdsprache</i>	17 %	34 %
9. <i>Lehrer/innenmotiv</i>	14 %	33 %
10. <i>Elternmotiv</i>	2 %	7 %
11. <i>Peergroupmotiv</i>	0 %	8 %

*Tabelle 5: Rangordnung der Motive im quantitativen Setting*

Die Tabelle wird angeführt von den vier Motiven: Nützlichkeit, Kommunikation, sprachliche Verbreitung (Gesellschaftsmotiv 2) und Phonetik. Mindestens 7 von 10 der befragten Schüler/innen geben all diese Motive als (eher) wesentlich für die Wahl ihrer zweiten Fremdsprache an. Mit etwas Abstand folgen das Wissens- und Neugiermotiv, das ökonomische Motiv und die Weltbedeutung der Fremdsprache (Gesellschaftsmotiv 2). Beinahe gleichauf präsentieren sich außerdem die Relevanz des persönlichen Bezugs zur Fremdsprache (z. B. durch Bekannte oder Verwandte) und der Sprachenlehrerin / des Sprachenlehrers. Immerhin ein Drittel der Proband/innen beurteilen diese beiden Faktoren als (eher) wichtig in Bezug auf ihre persönliche Wahl. In den abgeschlagenen Positionen 10 und 11 befinden sich hingegen das Elternmotiv und das Peergroupmotiv. Demnach spielen Eltern und Peers de facto keine Rolle in der Sprachentscheidung von Jugendlichen.

Eine zweite Analyse der Fremdsprachenwahl motive ist in einer qualitativen Fragestellung erfolgt, um Resultate durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden sicher stellen zu können. Die Ergebnisse dieser Auswertung werden anschließend dargelegt.

#### **7.8.3.2 Qualitative Motivanalyse**

Im dritten Teil des Fragebogens folgen den Ankreuzitems des vorhergehenden Abschnitts offene Fragestellungen. Hier sind die Proband/innen dazu angehalten, reflektierte und eigens initiierte

Antworten auf die Frage<sup>126</sup> nach der Begründung ihrer Sprachenwahl anzugeben. Auf dem Fragebogen für Latein- und Spanischschüler/innen befindet sich außerdem noch das Zusatzitem 3.2, wo nach den Gründen für die „Nicht-Französisch-Wahl“ gefragt wird.

Ausgehend von den selbst formulierten Antworten der Teilnehmer/innen wurden ganz im Sinne der qualitativen Forschungsmethodik im Nachhinein Kategorien zur besseren Motiveinteilung entworfen. Diese wurden je nach gewählter Fremdsprache geordnet und in Tabellenform veranschaulicht. Da Mehrfachnennungen von Motiven eines jeden Schülers / einer jeden Schülerin nicht nur möglich, sondern auch erwünscht waren, erfolgt die Auflistung diesmal mit Hilfe von absoluten Nennungen anstelle von Prozentangaben.

Die Motive der Proband/innen für ihre Französischwahl werden in der untenstehenden *Tabelle 6* in hierarchisierter Form veranschaulicht.

***Motivangaben für die Wahl von Französisch im qualitativen Setting***

	Absolute Nennungen
1. <i>Anwendbarkeit / Nützlichkeit (Nützlichkeitsmotiv)</i>	18
2. <i>Schöner Klang (phonetisches Motiv)</i>	15
3. <i>Schöne Sprache / Gefallen an der Sprache</i>	10
4. <i>Lehrer/innenmotiv</i>	10
5. <i>Familiärer Bezug zu Französisch (Gesellschaftsmotiv 1)</i>	9
6. <i>Urlaubsmotiv</i>	8
7. <i>Kulturelles Interesse / Gefallen an Land (Wissensmotiv)</i>	7
8. <i>Vorkenntnisse in Französisch</i>	4
9. <i>Verbreitung des Französischen (Gesellschaftsmotiv 2)</i>	4
10. <i>Kommunikationsmotiv</i>	4
11. <i>Medienmotiv</i>	4
12. <i>Ökonomisches Motiv</i>	4
	$\Sigma$ 97

*Tabelle 6 : Motivangaben für die Wahl von Französisch im qualitativen Setting*

Von insgesamt 51 Französischschüler/innen geben 18 an, sich aus Gründen der Nützlichkeit und Anwendbarkeit für die französische Sprache entschieden zu haben. Häufig fällt zudem das Argument: „Französisch ist im Vergleich zu Latein eine lebende Sprache“. Knapp dahinter mit 15 Nennungen folgt die Argumentation der Wahl mit dem „schönen Klang des Französischen“. Das phonetische Motiv findet also auch in der qualitativen Herangehensweise seinen Platz weiter oben in der Rangliste. Platz 3 teilen sich die Begründung „Französisch gefällt mir / ist eine schöne Sprache“ und das Lehrer/innenmotiv. Das Empfinden einer Sprache als schön kann in vielen unterschiedlichen

<sup>126</sup> Siehe dazu *Item 3.1*

Aspekten seinen Ausdruck finden. Oft wird aber auch der sprachliche Ausdruck, also wiederum der Klang damit in Verbindung gebracht, wodurch einige Nennungen vom 3. Platz vermutlich auch dem 2. Platz zuzuschreiben sind. Besonders interessant ist in obenstehender Auflistung jedoch, dass das Motiv der Lehrperson eine durchaus bedeutsame Rolle in der Sprachentscheidung spielt. Insgesamt geben 10 der 51 Französischschüler/innen an, dass sie ihre Wahl aufgrund des Lehrers / der Lehrerin getroffen haben, was mit dem Ergebnis im quantitativen Setting übereinstimmt. Wobei die Analyse der freien Antworten zeigte, dass häufig nicht nur die / der Unterrichtende der gewählten Fremdsprache entscheidend war, sondern auch jene/r der Alternativfremdsprache. Beinahe gleich oft begründen die Proband/innen ihre Wahl mit einem bereits bestehenden Bezug zur gewählten Fremdsprache durch Familie oder Bekannte. Häufig fiel das Argument, dass eines der Familienmitglieder die jeweilige Sprache spreche oder ebenso in der Schule gelernt hatte, und somit bei Schwierigkeiten im Fach unterstützend sein kann. Dass das häusliche Umfeld und das soziale Milieu daher im Prozess der Sprachenentscheidung nicht vollkommen außen vor zu lassen sind, geht hieraus erneut deutlich hervor. Die übrigen Nennungen beziehen sich auf Nützlichkeit im Urlaub, kulturelles Interesse, bestehende Vorkenntnisse oder auch die weltweite Verbreitung des Französischen, was bei Apelt durch das Gesellschaftsmotiv beschrieben wird. Als interessant erweist sich auch das im Rahmen der Kategorisierung entstandene Medienmotiv. Insgesamt geben vier Teilnehmer/innen an, besonderes Interesse für französische Filme oder Musik zu haben, weshalb sie sich für Französisch als zweite Fremdsprache entschieden haben. Zusammenfassend punktet Französisch unter den Lerner/innen neben der aktiven Anwendbarkeit (insbesondere im Vergleich zu Latein) auch durch eine wohlklingende Aussprache.

Im Folgenden nennen die „Nicht-Franzosen“, also jene 33 Schüler/innen die sich für Latein oder Spanisch entschieden haben, Gründe, warum die Wahl von Französisch als wenig attraktiv erschien. Diese wurden erneut kategorisiert und in der untenstehenden *Tabelle 7* nach der Nennhäufigkeit aufgelistet. Aufgrund der wenigen Angaben ist die Repräsentativität der Aufstellung jedoch fraglich.

***Motivangaben für die Nicht-Wahl von Französisch im qualitativen Setting***

	Absolute Nennungen
1. <i>Schwierige Aussprache (phonetisches Motiv)</i>	5
2. <i>Geringe territoriale Verbreitung (Gesellschaftsmotiv 2)</i>	4
3. <i>Französisch gefällt nicht / wird nicht gemocht</i>	3
4. <i>Schwere Sprache (ökonomisches Motiv)</i>	3
5. <i>Sprachenklang gefällt nicht (phonetisches Motiv)</i>	1
6. <i>Fehlender familiärer Bezug (Gesellschaftsmotiv 1)</i>	1
	$\Sigma$ 17

*Tabelle 7 : Motivangaben für die Nicht-Wahl von Französisch im qualitativen Setting*

Das phonetische Motiv, welches zuvor noch viele Schüler/innen in der Entscheidung für Französisch bestärkte, ist nun der meistgenannte Grund für die Nicht-Wahl. Die Aussprache wird häufig als besonders schwer empfunden, weshalb zu Fremdsprachen tendiert wird, bei denen ein stärkerer Zusammenhang zwischen Lautung und Schreibung herrscht. Auf dem vierten Rang befindet sich dazu passend das Argument des Französischen als „schwere Sprache“. Das Vorurteil, die französische Sprache sei besonders schwierig erlernbar, besteht auch unter den Proband/innen. Der „Schwierigkeitsgrad“ des Französischen hindert folglich einige an dessen Sprachenwahl.

Ebenfalls interessant fällt die Begründung der Nicht-Wahl mit der fehlenden territorialen Verbreitung des Französischen aus, welche Platz 2 der Liste einnimmt. Doch hierzu mehr in der noch folgenden Analyse zur Kenntnis der frankophonen Gebiete in *Kapitel 7.8.4*.

Analog zur (Nicht-)Wahl des Französischen sollen auch die Entscheidungen für eine der beiden Alternativsprachen Latein oder Spanisch von den Schüler/innen begründet werden, um weitere spezifische Sprachenwahlmotive ausfindig zu machen. Das Hauptmotiv für die Wahl der lateinischen Sprache bildet sich in *Tabelle 8* relativ deutlich ab.

***Motivangaben für die Wahl von Latein im qualitativen Setting***

	Absolute Nennungen
1. <i>Studienvoraussetzung vieler Studien (Nützlichkeit / Ökonomisches Motiv)</i>	15
2. <i>Vorhandensein von Vorkenntnissen</i>	3
3. <i>Basis für andere Sprachen (Nützlichkeitsmotiv)</i>	3
4. <i>Einfachere Aussprache als Französisch (Ökonomisches Motiv)</i>	1
5. <i>Familiärer Bezug zu Latein (Gesellschaftsmotiv 1)</i>	1
	$\Sigma$ 23

*Tabelle 8 : Motivangaben für die Wahl von Latein im qualitativen Setting*

In Summe geben 15 der 18 befragten Lateinschüler/innen an, sich aus Gründen der universitären Studienvoraussetzungen für die lateinische Sprache entschieden zu haben, was als Nützlichkeits- oder Ökonomisches-Motiv gedeutet werden kann. Eine Vielzahl an Lateinlernenden gab an, Jurist/in oder Mediziner/in werden zu wollen. Andere genannte Gründe, wie das Vorhandensein von lateinischen Vorkenntnissen oder die Basisfunktion des Lateinischen für das Erlernen weiterer Sprachen, lassen sich ebenso als Ökonomisches- oder Nützlichkeitsmotiv kategorisieren.

Die Motive der Schüler/innen für die Wahl von Spanisch als zweite Fremdsprache reihen sich wie in *Tabelle 9* angegeben.

### *Motivangaben für die Wahl von Spanisch im qualitativen Setting*

	Absolute Nennungen
1. <i>Weltweite Verbreitung (Gesellschaftsmotiv 2)</i>	8
2. <i>Schöne Sprache / Gefallen an der Sprache</i>	8
3. <i>Schöner Klang (phonetisches Motiv)</i>	6
4. <i>Urlaubsmotiv</i>	4
5. <i>Spanisch ist einfacher zu lernen als Französisch (ökonomisches Motiv)</i>	3
6. <i>Familiärer Bezug zu Spanisch (Gesellschaftsmotiv 1)</i>	2
7. <i>Landeskundliches Interesse (Wissens- /Neugiermotiv)</i>	2
8. <i>Peergroupmotiv (Gesellschaftsmotiv 2)</i>	2
9. <i>Nützlichkeitsmotiv</i>	2
	$\Sigma$ 37

*Tabelle 9: Motivangaben für die Wahl von Spanisch im qualitativen Setting*

Die spanische Sprache punktet bei den Lernenden vor allem durch die umfangreiche territoriale Verbreitung. Ein Argument, welches bei der Nennung der Französischlernenden eher im unteren Listenbereich zu finden war. Darüber hinaus wird die Spanisch-Wahl häufig mit der „Schönheit der Sprache“ und auch des sprachlichen Klangs begründet. Wie bereits beim Französischen, spielt auch hier die Ästhetik der Fremdsprache bei vielen Schüler/innen eine wesentliche Rolle. Insgesamt geben außerdem drei Schüler/innen an, Spanisch aus ökonomischen Gründen gewählt haben. Es sei einfacher als Französisch zu erlernen.

Mit Hilfe der Kombination aus quantitativer und qualitativer Motivanalyse werden nun die Hypothesen Ia und Ib verifiziert bzw. falsifiziert.

#### **Hypothese Ia (Motivreihe)**

*Nützlichkeit, Anwendbarkeit, Wissen und Neugier, gesellschaftliche Überlegungen und Gefallen an der Sprache sind die wichtigsten Motive für die Fremdsprachenwahl. Weniger relevant sind das Lehrer/innen- und Elternmotiv.*

Im Allgemeinen hat es sich als richtig erwiesen, dass Motive wie Nützlichkeit, Anwendbarkeit, Verbreitung und Weltbedeutung einer Sprache (Gesellschaftsmotiv 2) sowie allgemeines Gefallen an der Sprache bei den meisten Schüler/innen als wesentlich für die Wahl der Zweitfremdsprache angesehen werden. Diese Motive finden sich in fast allen Motivreihungen in den oberen Rängen. Einzig das Wissens- und Neugiermotiv, welches in der Hypothese ebenso als besonders relevant gehandelt wird, wird im empirischen Fragebogen selten als Wahlgrund genannt. Dieses Motiv, basierend auf Interesse für Sprache, Kultur, Land und Sprachgemeinschaft, scheint daher im Vergleich zu den anderen Motiven weniger bedeutsam zu sein.

Das Elternmotiv hat sich in der Empirie als überwiegend irrelevant herausgestellt. Die Eltern nehmen selten eine aktive Rolle bei der Entscheidung für die zweite Fremdsprache ein. Wohl aber wird hin und wieder das soziale Milieu als Einflussfaktor angegeben. Der persönliche Bezug zur Sprache durch Verwandte oder Bekannte (Gesellschaftsmotiv 1) hat einige der Befragten in ihrer Entscheidung geprägt.

Ein aufschlussreiches Ergebnis liefert die Betrachtung des Lehrer/innenmotivs. In der Annahme, dass dieses gleichermaßen unbedeutend wie das Elternmotiv auftritt, ergab sich in der quantitativen (und auch in der qualitativen) Motivreihe ein anderes Bild. Rund ein Drittel aller Proband/innen stimmen (eher) zu, dass der Fremdsprachenlehrer / die Fremdsprachenlehrerin eine große Bedeutung in der Fremdsprachenentscheidung hatte. Dieses Ergebnis hebt die Relevanz des Lehrers / der Lehrerin im Sprachenwahlkontext an eine andere Stelle als jene der Eltern. Besonders für die befragten Französischschüler/innen erwies sich dieses Motiv als wesentlich. Daher muss der auf Apelts Theorie basierenden Hypothese widersprochen werden. Die Lehrperson und ihr Ruf nehmen durchaus auch in höheren Schulstufen Einfluss auf Entscheidungen von Schüler/innen.

#### **Hypothese Ib (instrumentelle und integrative Orientierungen)**

*Lateinschüler/innen sind hinsichtlich ihrer Fremdsprachenwahl eher instrumentell orientiert, wohingegen Französisch- und Spanischschüler/innen eher integrativ orientiert sind.*

*Hypothese Ib* hinsichtlich der Orientierungen von Schüler/innen in ihrer Sprachenwahl lässt sich lediglich teilweise verifizieren. Jene Schüler/innen, die Latein gewählt haben, sind zweifelsohne überwiegend instrumentell orientiert. Die Analyse der Motive der Lateinlernenden in *Tabelle 8* ergab eine eindeutige Zweckorientierung. Latein wird daher meist aus praktischen bzw. ökonomischen Gründen gewählt.

Die Orientierungen der Französisch- und Spanischschüler/innen bezüglich der Fremdsprachenwahl ergeben ein weniger homogenes Bild. Von einer hauptsächlich integrativen Orientierung wie in obenstehender Hypothese behauptet, lässt sich nicht ausgehen. In der Motivreihe beider Sprachen führen Nützlichkeitsaspekte (Anwendbarkeit des Französischen bzw. Verbreitung des Spanischen) die Ranglisten an.<sup>127</sup> Sowohl unter den Französisch- als auch unter den Spanischlernenden liegen allerdings die „Schönheit der (Aus-)Sprache“ auf den Plätzen zwei und drei, was weder als instrumentell noch als integrativ zu werten ist. Die Sprachenwahl begründet auf integrativen Aspekten bleibt in den meisten Fällen im qualitativen Setting aus, auch unter den Französisch- und Spanischschüler/innen.

---

<sup>127</sup> Siehe dazu *Tabelle 6* und *Tabelle 9*

In der quantitativen Motivanalyse geben immerhin 63 % aller Befragten an, dass kulturelles Interesse für ihre persönliche Fremdsprachenwahl (eher) wichtig war. Dieses Ergebnis wiederholt sich jedoch in der qualitativen Analyse der Motive nicht.

### 7.8.4 Imageanalyse

In diesem Abschnitt werden Hypothesen hinsichtlich des Images der französischen Sprache unter Fremdsprachenschüler/innen untersucht. Ein wesentliches Ziel ist dabei, die Einstellungen der Lernenden gegenüber Frankreich, Französisch sowie Französischen und Franzosen ausfindig zu machen. Schließlich soll auch das Wissen über die Verbreitung der französischen Sprache erhoben werden.

#### Hypothese IIa (Image des Französischen)

*Französisch gilt unter Fremdsprachenlerner/innen im Allgemeinen als schwere Sprache.*

Die Behauptung, Französisch gelte generell als schwer erlernbare Fremdsprache, wurde teilweise bereits in der qualitativen Motivanalyse, als Motiv gegen die Französischwahl, bestätigt. Im Rahmen des empirischen Fragebogens wurde dieser Aspekt allerdings zusätzlich mit vier Items explizit überprüft. Die Auswertung dieser ist im nachstehenden Diagramm dargestellt.

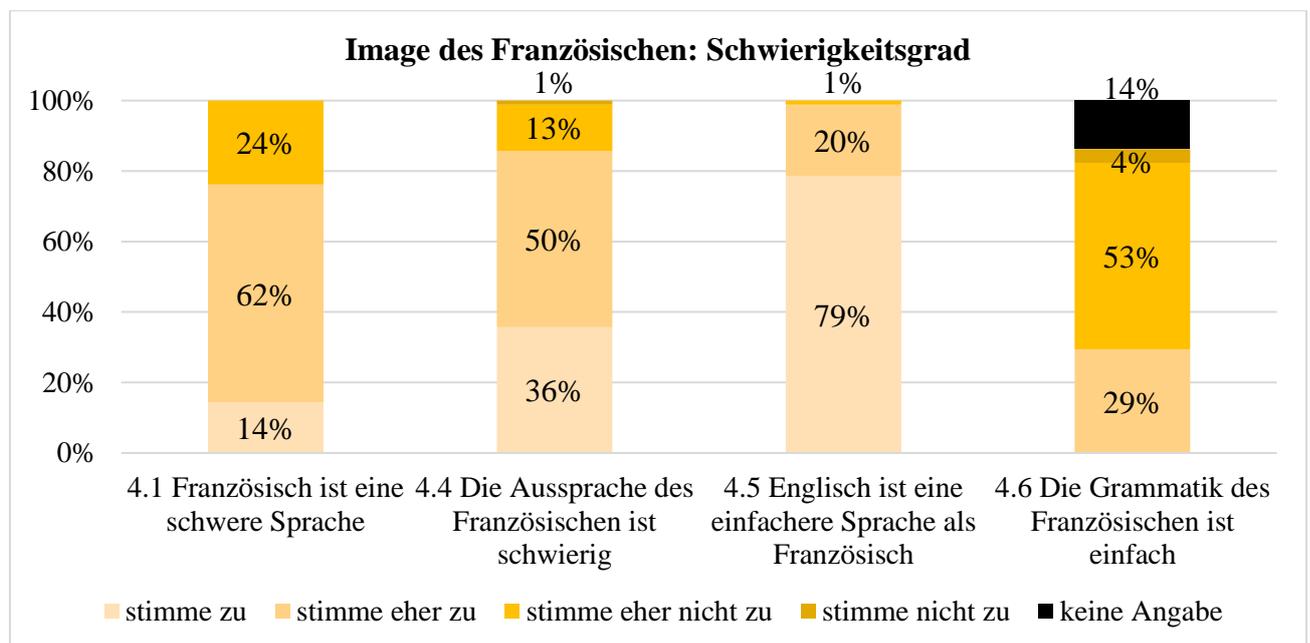


Abb. 23: Image des Französischen: Schwierigkeitsgrad

Die Hypothese rund um das Image des „schweren Französisch“ bestätigt sich anhand der Säulendiagramme aus *Abbildung 23*. Insgesamt 76 % aller befragten Französisch-, Latein- und Spanischschüler/innen empfinden Französisch (eher) als schwer, wobei sich jene Proband/innen, die kein Französisch lernen, in der Beantwortung eher auf ihre Einschätzung verlassen mussten. Noch eindeutiger wird die Beurteilung, wenn es um die Aussprache des Französischen geht. Hier sind sich

sogar 86 % einig, dass diese (eher) schwer ist. Speziell die französische Aussprache dürfte daher für viele Jugendliche eine große Herausforderung sein. Dass diese jedoch auch in der englischen Sprache vergleichbar anspruchsvoll sein kann, wurde bereits in der Theorie im *Kapitel 4.2.2* näher ausgeführt. Im direkten Vergleich zu Englisch steigt Französisch in der Kategorie „Schwierigkeitsgrad“ jedoch schlecht aus. In Summe stimmen 99 % der Befragten (eher) zu, dass Englisch einfacher als Französisch ist. Schließlich wurden die Französischschüler/innen speziell zur Grammatik des Französischen<sup>128</sup> befragt. Die Mehrheit (57 %) stimmen (eher) nicht zu, dass diese einfach sei. Bemerkenswerterweise haben 14 % der Französischlernenden zu diesem Item keine Angabe gemacht, womöglich deshalb, da sie die Sprache erst seit wenigen Wochen lernten und noch unsicher in der Beurteilung waren.

Insgesamt bestätigt sich *Hypothese IIa*. Französisch hat den Ruf, eine „schwere“ Sprache zu sein. Im Speziellen stellt sich die Aussprache als häufig angegebene Schwierigkeit heraus.

### **Hypothese IIb (Image des Französischen)**

*Französisch wird als weibliche Sprache kategorisiert und folglich prozentuell gesehen von mehr Schülerinnen als Schülern gewählt.*

Die Probanden waren in *Item 4.2* und *Item 4.3* dazu angehalten, Französisch als (eher) maskulin bzw. (eher) feminin zu beurteilen. Bereits während der Durchführung der empirischen Untersuchung sorgten diese beiden Items in so manchen Klassenzimmern für fragende Blicke. Zum einen wurden die Begrifflichkeiten „maskulin“ und „feminin“ nicht immer verstanden, und zum anderen konnten diese schwer mit einer Fremdsprache assoziiert werden. Folglich entschieden sich manche Proband/innen, wie in der Grafik in *Abbildung 24* ersichtlich, diese Frage nicht zu beantworten. Es ist durchaus nachvollziehbar, dass eine solche Fragestellung Kontroversen mit sich ziehen kann, da nicht definiert wurde, was hinter der Geschlechterzuordnung einer Sprache steht.

---

<sup>128</sup> Siehe dazu *Item 4.6*

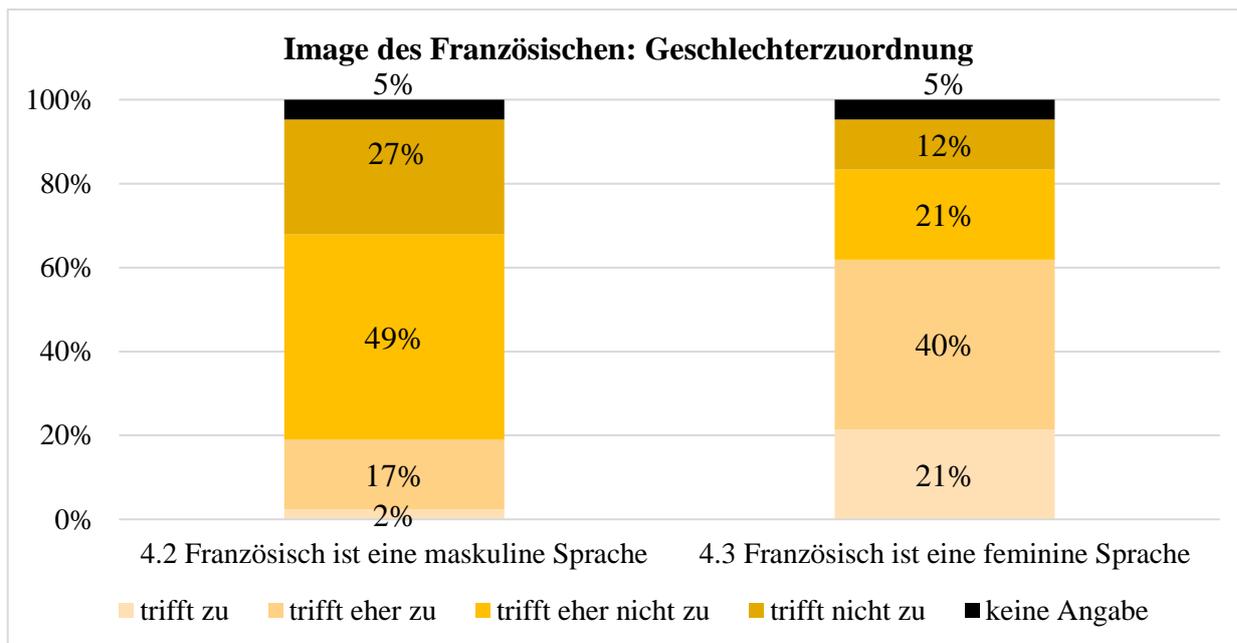


Abb. 24: Image des Französischen: Geschlechterzuordnung

Trotz der Unsicherheiten wird Französisch unter den Lernenden als eher weibliche Sprache angesehen. Dies geht eindeutig aus der Auswertung beider Items hervor.

Der prozentuelle Vergleich der weiblichen und männlichen Französischlernenden schlüsselt sich folgendermaßen auf: Laut Daten von Statistik Austria aus dem Schuljahr 2015/16 der AHS Sek. II lernen 35 % aller Schüler Französisch. Demgegenüber stehen 45 % der Schülerinnen, die ebenfalls Französisch lernen. In den kaufmännischen höheren Schulen besuchen im Vergleich 32 % der männlichen Lernenden und 36 % der weiblichen Lernenden den Französischunterricht.<sup>129</sup>

Resümierend ist *Hypothese IIb* zu verifizieren. Unter Schüler/innen wird Französisch eher als eine weibliche Sprache angesehen. Darüber hinaus bestätigen die prozentuellen Schüler/innenzahlen, dass sich mehr weibliche als männliche Lernende dazu entschließen, Französisch zu erlernen. Schüler wählen hingegen häufiger Alternativen wie Latein oder Italienisch oder entscheiden sich von vornherein für einen anderen Schultyp, wo das Erlernen einer zweiten Fremdsprache im Curriculum häufig nicht vorgesehen ist.<sup>130</sup>

### Hypothese III (Spracheinstellungen)

*Spanisch- und Lateinschüler/innen sind gegenüber dem Französischen, Frankreich und Französischen negativ eingestellt als Französischschüler/innen.*

Die Einstellungen der Schüler/innen gegenüber dem Französischen werden in drei Teilbereiche aufgeschlüsselt. Diese bestehen aus: Einstellungen gegenüber der französischen Sprache (siehe

<sup>129</sup> Vgl. Statistik Austria 2017: Bildung in Zahlen 2015/16

<sup>130</sup> Ebd.

Abbildung 25), Einstellungen gegenüber Französischen und Franzosen (siehe Abbildung 26) und Einstellungen gegenüber Frankreich (siehe Abbildung 27).

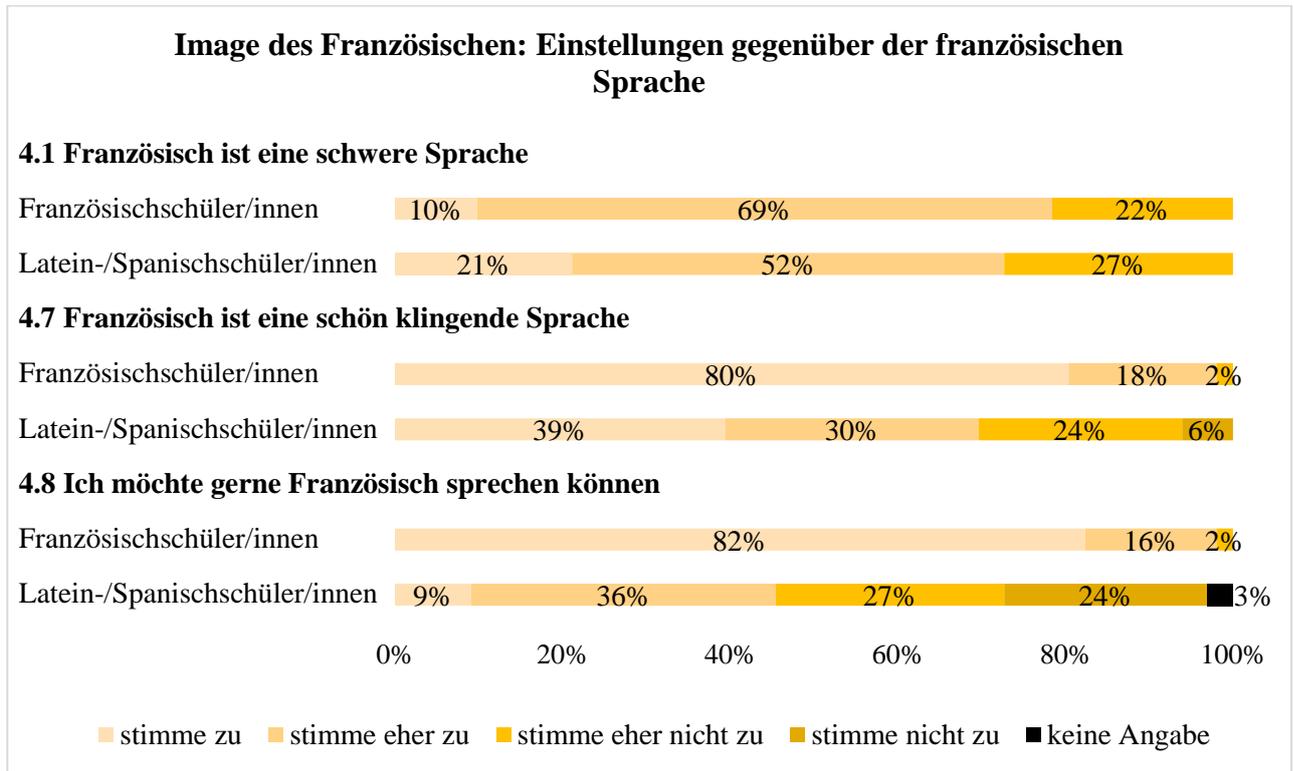


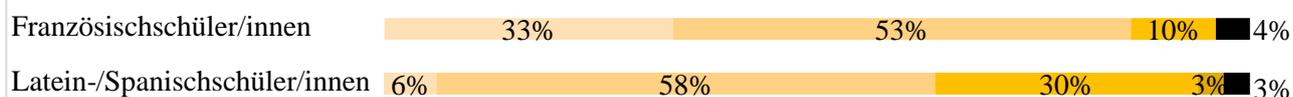
Abb. 25: Image des Französischen: Einstellungen gegenüber der französischen Sprache

„Französisch ist eine schwere Sprache“ sind sich die Französisch- (79 %) und Nicht-Französischschüler/innen (73 %) beinahe gleichermaßen einig. Anders präsentiert sich die Situation, wenn es um das Gefallen der französischen Aussprache geht. Fast alle befragten Französischschüler/innen (98 %) empfinden das Französische als (eher) schön klingend. Dem stimmen jedoch 30 % der Latein- und Spanischschüler/innen (eher) nicht zu. Weiters geben 52 % derselben an, (eher) nicht Französisch sprechen können zu wollen. In Sachen ästhetische Aussprache und Sprachenbeliebtheit hat das Französische daher bei Fremdsprachenlerner/innen anderer Fremdsprachen ein weniger gutes Image, als bei den eigenen Lernenden.

Die Einstellungen gegenüber den Einwohner/innen Frankreichs gestaltet sich wie in Abbildung 26 dargestellt.

## Image des Französischen: Einstellungen gegenüber Französischen und Franzosen

### 4.9 Französischen / Franzosen sind freundlich



### 4.10 Französischen / Franzosen sind arrogant



### 4.11 Französischen / Franzosen sprechen keine Fremdsprachen

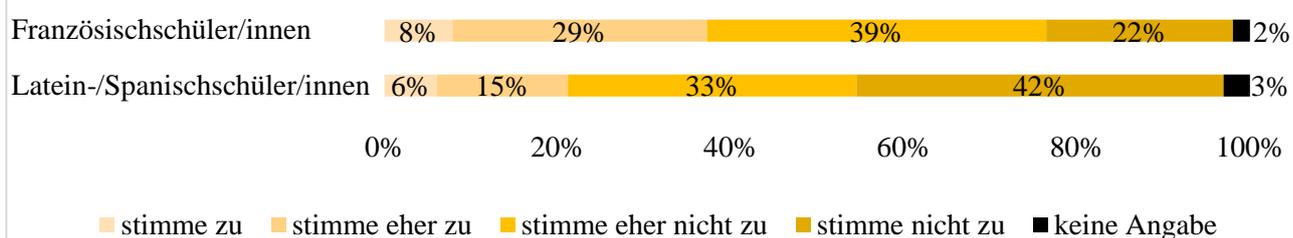


Abb. 26: Image des Französischen: Einstellungen gegenüber Französischen und Franzosen

Ein ähnliches Bild wie bei den Einstellungen bezüglich der französischen Sprache setzt sich in den Einstellungen gegenüber Französischen und Franzosen fort. Ein Drittel aller Nicht-Französischschüler/innen stimmt (eher) nicht zu, dass die Einwohner/innen Frankreichs freundlich seien. Ob diese Meinung der „unfreundlichen Französischen und Franzosen“ auf bereits erlebten Erfahrungen beruht, oder durch andere Eindrücke entstanden ist, lässt sich hier nicht feststellen. Beeindruckende 42 % derselben Schüler/innengruppe stimmt außerdem eher zu, dass Französischen und Franzosen arrogant seien. Diesen doch sehr starken Aussagen stimmten im direkten Vergleich 14 % der Französischschüler/innen eher zu. Eine leicht umgekehrte Situation ergibt sich allerdings in der Auswertung von *Items 4.11*. Hier sind es nun die Latein- und Spanischschüler/innen, die den Französischen und Franzosen mehr Fremdsprachenkenntnisse zutrauen, als die Französischschüler/innen. In Summe teilen dreiviertel aller Latein- und Spanischlernenden (eher) nicht die Meinung, dass Französischen und Franzosen keine Fremdsprachen sprächen. Unter den Französischlernenden reduziert sich diese Zahl auf 61 %.

Der relativ große Anteil an „keinen Angaben“ zu den drei Items in obenstehender Abbildung lässt zudem mutmaßen, dass sich manche Schüler/innen in der Beantwortung unsicher gewesen sein könnten, und sie deshalb ausließen.

Der letzte Themenkomplex behandelt zwei Items zu Einstellungen gegenüber Frankreich.

## Image des Französischen: Einstellungen gegenüber Frankreich

### 4.12 Frankreich spielt eine wesentliche Rolle



### 4.13 Ich möchte gerne nach Frankreich reisen

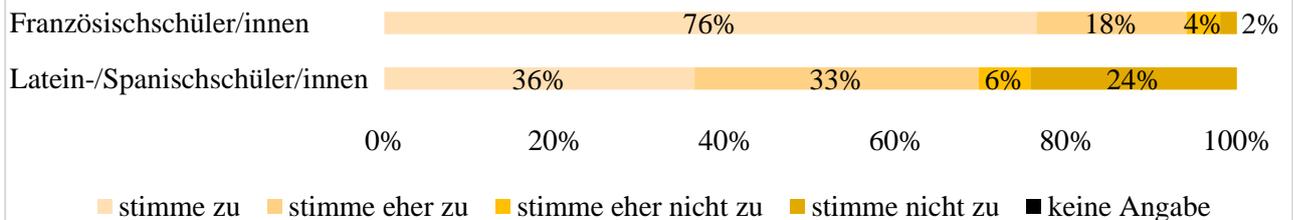


Abb. 27: Image des Französischen: Einstellungen gegenüber Frankreich

Auch im dritten und letzten Teilabschnitt der Einstellungsanalyse zeigen sich die Französischschüler/innen positiver gestimmt als die Latein- und Spanischschüler/innen. So schreiben 81 % der Französischlernenden Frankreich (eher) eine wesentliche Rolle im politischen Weltgeschehen und damit auch eine gesellschaftliche zu. Sie sehen Französisch folglich als Fremdsprache mit gesellschaftspolitischer Relevanz. Die Nicht-Französischschüler/innen sehen dies ähnlich, allerdings ergibt sich hier mit rund 70 % doch ein geringerer Prozentsatz. Der Aussage selbst nach Frankreich reisen zu wollen stimmen 94 % der Französischlernenden (eher) zu. Unter den Latein- und Spanischlernenden ist dieser Wunsch mit 69 % aller Angaben weniger stark vorhanden. Auf Grundlage der eben präsentierten Analysen ist *Hypothese III* über die unterschiedlichen Spracheinstellungen zu bestätigen. Schüler/innen der lateinischen oder spanischen Sprache sind gegenüber Französisch, Französischen und Franzosen und Frankreich in Summe negativer eingestellt, als die Lernenden der französischen Sprache.

### Hypothese IV (Stereotypen)

*Das Frankreichbild von Schüler/innen ist reduziert auf Paris, den Eiffelturm, Baguettes und Croissants.*

Die Proband/innen wurden im Rahmen der Befragung aufgefordert, in einem halb-offenen Format anzugeben, welche Assoziationen sie mit Frankreich haben. Hier steht weniger die Verifikation oder die Falsifikation von *Hypothese IV* im Vordergrund, als das vorherrschende Frankreichbild von Jugendlichen und der Gesellschaft im Allgemeinen zu erörtern. Insgesamt sind 249 Angaben erfolgt. Diese wurden großteils wieder zu Kategorien zusammengefasst. Besonders häufig genannte

Assoziationen sind nicht kategorisiert worden, sondern werden einzeln angeführt. Eine detaillierte Aufstellung nach Häufigkeit der Angaben liefert die untenstehende *Tabelle 10*.

**4.16 Nennen Sie drei Elemente, die Sie mit Frankreich in Verbindung bringen**

	Absolute Nennungen
1. <i>Eiffelturm</i>	49
2. <i>Essen und Trinken (gut/befremdlich, Käse, Wein, Champagner, Macarons, ...)</i>	37
3. <i>Paris / Stadt der Liebe</i>	29
4. <i>Baguette</i>	28
5. <i>Croissant</i>	18
6. <i>Sport (French Open, Fußball EM, Fußballspieler, Skisportler, Tour de France)</i>	11
7. <i>Geschichte (Ludwig XIV, Napoleon, Sturm auf die Bastille, französische Revolution)</i>	8
8. <i>Landschaften (Landungsstrände, Côte d'Azur)</i>	8
9. <i>Kleidung / Mode (Baskenmütze, Schnurrbart)</i>	6
10. <i>Sonstige Kategorien (Liebe, Lavendel, Städte, Aussprache, Sehenswürdigkeiten, Filme / Serien, Präsident Macron, Familie)</i>	55
	$\Sigma$ 249

*Tabelle 10: Frankreich-Assoziationen*

Weit über die Hälfte aller Befragten (58 %) denken unmittelbar an den Eiffelturm, wenn sie an Frankreich denken. Auf Platz zwei landet die Kategorie „Essen und Trinken“. In dieser Kategorie wurden besonders häufig unterschiedlichste Käsesorten und Alkoholika wie Wein und Champagner genannt. Am drittöftesten wird Paris („Stadt der Liebe“) mit Frankreich assoziiert. Insgesamt 35 % der Proband/innen geben Frankreichs Hauptstadt an. Es folgt eine Extranennung von *Baguette* (33%) und *Croissant* (21 %), da diese im Vergleich zu den anderen Essens-Angaben besonders häufig genannt werden. Sportliche Assoziationen wie Tennis, Fußball oder Radsport nehmen den sechsten Rang ein. Schließlich bringen die Schüler/innen mit Frankreich in weiterer Folge geschichtliche Ereignisse, bestimmte Landschaften, Kleidungsstücke, modische Aspekte und weitere, kleinere Kategorien in Verbindung. Unter den sogenannten „Big Five“ sind jedoch auch jene zu finden, die in *Hypothese IV* genannt werden: Eiffelturm, Paris, Baguette und Croissant. Eine große Revolution der Frankreichdarstellung in der Gesellschaft hat bis dato daher noch nicht stattgefunden. Dennoch sind auch jugendspezifische Angaben wie eine ganze Reihe französische Fußballspieler oder eine französische Disney-Serie gemacht worden.

## Hypothese V (Weltweite Verbreitung des Französischen)

*Die weltweite Verbreitung der französischen Sprache ist unter Fremdsprachenschüler/innen nur wenig bekannt.*

Motiviert durch die Frage „Was wissen Jugendliche über die weltweite Verbreitung der französischen Sprache?“ wurden die Proband/innen im Rahmen der Untersuchung gebeten, alle bekannten Länder, in denen Französisch gesprochen wird, aufzuzählen. Diese Fragestellung stellt sich nicht zuletzt deshalb als besonders spannend heraus, da die „geringe Verbreitung des Französischen“ in der qualitativen Motivanalyse als zweithäufigster Grund für die Nicht-Wahl angegeben wurde<sup>131</sup>. Erneut werden die Ergebnisse mit Hilfe einer Tabelle dargestellt.

### **4.15 Kennen Sie Länder abgesehen von Frankreich, in denen ebenso Französisch gesprochen wird? Notieren Sie alle, die Ihnen einfallen.**

	Absolute Nennungen		Absolute Nennungen
1. Kanada	34	9. Französisch-Guyana	2
2. Schweiz	29	10. Guinea	2
3. Belgien	9	11. Kongo	2
4. Monaco	8	12. Ghana	1
5. Luxemburg	7	13. Korsika	1
6. Algerien	4	14. Libanon	1
7. Marokko	3	15. Nigeria	1
8. Elfenbeinküste	2	16. Haiti	1
			<b>Σ 107</b>

*Tabelle 11: Kenntnisse über die Verbreitung des Französischen*

In Summe wurden 135 Angaben von 84 Schüler/innen gemacht. Davon mussten jedoch 28 Antworten, welche Angaben von Städten (Nizza, Paris), Ländern (Deutschland, Frankreich, Portugal) oder Kontinenten ([Teile von] Afrika, Lateinamerika) enthielten, aussortiert werden, da sie sich nicht im Rahmen der gestellten Frage bewegten oder unpräzise waren. Nach der Selektion blieben 107 relevante Beantwortungen übrig.

Die beiden meistgenannten Länder sind Kanada und die Schweiz. Mit großem Abstand landet Belgien auf Rang drei. Es folgen knapp dahinter Monaco und Luxemburg. Algerien, Marokko und die Elfenbeinküste repräsentieren die ersten Vertreter des afrikanischen Kontinents, jedoch fällt hier die Anzahl an absoluten Nennungen mit 4, 3 und 2 bereits besonders gering aus.

<sup>131</sup> Siehe dazu *Tabelle 7*

Insgesamt werden 16 Länder, in welchen unter anderem Französisch gesprochen wird, genannt und scheinen in der Tabellenübersicht auf. Im Gesamten ließe diese Zahl darauf schließen, dass Jugendliche durchaus Kenntnisse über die territoriale Verbreitung des Französischen haben. Ein Blick auf die absoluten Nennungen verrät jedoch, dass abgesehen von Kanada und der Schweiz der Wissensstand rund um frankophone Länder doch sehr große Lücken aufweist. Nur 10 % der Befragten geben beispielsweise Belgien an. Dies ist insofern verwunderlich, da Belgien als EU-Sitz-Inhaber durchaus eine gewisse mediale Präsenz genießt. Des Weiteren wird zwar „Afrika“ oft genannt, aber die Nennung von konkreten frankophonen Länder bleiben zumeist aus.

Angesichts der Fragestellungen von *Item 4.15*, welche den Schüler/innen eine beliebige Anzahl an Nennungen erlaubt, und der Tatsache, dass pro Teilnehmer/in rund 1,3 relevante Länder genannt wurden, verstärkt sich der Eindruck, dass die französische Sprache häufig auf Frankreich reduziert wird, und die weltweite Verbreitung dabei in den Hintergrund gerät.

Die grundlegenden Ergebnisse der hiermit endenden empirischen Analyse sollen nun noch einmal in resümierender Form aufgearbeitet werden.

## **7.9 Diskussion der Ergebnisse**

Die Motivanalyse hat ergeben, dass einem wesentlichen Teil der Fremdsprachenschüler/innen Nützlichkeit, Anwendung, Verbreitung sowie Phonetik einer Zweitfremdsprache in Hinblick auf deren Wahl besonders wichtig sind. Diese hauptsächlich genannten Motive würden folglich eher die Wahl einer „lebenden“ Fremdsprache bevorzugen. Zwar kann Latein auch von Schüler/innen als nützlich beurteilt werden, vor allem wenn es um die spätere Erfüllung von Studienvoraussetzungen geht, jedoch kann in der Lateinwahl nicht mit Kommunikationswünschen oder der weltweiten Verbreitung der Sprache argumentiert werden. Latein überlebt an österreichischen Schulen daher überwiegend aufgrund der Funktion als Studienvoraussetzung vieler Studiengänge. Ginge diese verloren, so würde sich auch die Anzahl der Lerner/innen rasant reduzieren.

Eine weitere nennenswerte Erkenntnis stellt jene der Bedeutung des „schönen“ Sprachenklangs dar. Fremdsprachenschüler/innen legen durchaus großen Wert darauf, dass eine zu lernende Sprache schön klingt. Außerdem hat sich herausgestellt, dass die Rolle der Lehrperson in Fremdsprachenentscheidungen ausschlaggebender ist als ursprünglich angenommen. Schließlich bestätigte die Motivanalyse die geringe Gewichtung des Eltern- und des Peergroupmotivs der in der Wahl der zweiten Fremdsprache.

Ausgehend von der allgemeinen Motivreihe stellt sich die Frage, welche Schlüsse lassen sich nun für die französische Sprache und folglich für den Französischunterricht ziehen?

Französischschüler/innen begründeten ihre Wahl vor allem mit Anwendbarkeit, Nützlichkeit, ästhetischem Klang und Gefallen an der Sprache. Diese Aspekte sollten daher auch intensiv im Unterricht berücksichtigt werden, etwa durch gezieltes Kommunikationstraining, Durchspielen von Alltagssituationen, Rollenspiele, die Organisation außerschulischer Sprachreisen, die Organisation von (Skype-)Tandems, etc. Um die Nützlichkeit und Anwendbarkeit des Französischen zu illustrieren, gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten. Das Vermitteln der Kenntnis rund um frankophone Länder und Gebiete auf der ganzen Welt ist jedoch unerlässlich, wenn es darum geht, die vielfältige Anwendung der französischen Sprache darzulegen. Da die Analyse hervorbrachte, dass das Wissen vieler Jugendlicher um die Verbreitung und das Anwendungsgebiet des Französischen begrenzt ist, wäre ein Themenschwerpunkt rund um Frankophonie im Schulcurriculum sicherlich angebracht.

Aufgrund der Tatsache, dass die Hauptmotive Französischlernender eher zweckorientiert sind, resultierten überwiegend instrumentelle Orientierungen der Schüler/innen in der Sprachenwahl. Um jedoch auch integrative Motive zu fördern, ist im Unterricht vermehrt auf Landes- und Kulturkunde zu setzen. Die Schüler/innen sollen nicht nur mit einer neuen Kultur vertraut werden, sondern auch Neugierde und Interesse dafür entwickeln, um so schließlich selbstständiges Weiterlernen zu forcieren. Die Vermittlung kultureller und landeswissenschaftlicher Kenntnisse ist folglich ununterbrochen im Französischunterricht einzubauen. Ziel muss sein, wie auch im Lehrplan verankert<sup>132</sup>, eine interkulturelle Kompetenz herauszubilden.

Das meistgenannte Motiv gegen die Wahl von Französisch ist der Schwierigkeitsgrad. Sowohl Französisch- als auch Nicht-Französischschüler/innen empfinden die Sprache als besonders schwer. Im Speziellen gilt diese Bewertung der französischen Aussprache. Um diesem Vorurteil als Lehrende/r entgegenwirken zu können, ist den Schüler/innen vorweg die Angst zu nehmen, beispielsweise durch den Verweis auf die Schwierigkeit und Tücken anderer, bereits beherrschender Sprachen, wie etwa Deutsch oder Englisch. Weiters ist die Aussprache gesondert zu berücksichtigen und in einer Art zu trainieren, in der auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen eingegangen wird. Das Vorherrschen einer angstfreien Atmosphäre stellt mitunter einen der wichtigsten Faktoren im Lernprozess dar.

Das Herausbilden von Haltungen, Einstellungen und Vorstellungen über eine Fremdsprache nimmt Einfluss auf die Fremdsprachenwahl. Es hat sich im Zuge der Imageanalyse des Französischen herauskristallisiert, dass jene Schüler/innen, die nicht Französisch gewählt haben, eine negativere Einstellung zur französischen Sprache, zu Französischen und Franzosen und zu Frankreich haben. Das

---

<sup>132</sup> Vgl. Lehrplan AHS (Fassung vom 01.09.2017)

Französische scheint daher nach wie vor an einem Imageproblem zu leiden, und muss womöglich deshalb auf einige Lernende verzichten. Eine wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es daher, stereotypische Vorstellungen aufzubrechen und Vorurteile zu thematisieren. Fragen wie: „Was sind Stereotypen / Klischees hinsichtlich eines Landes oder einer Sprache? Wie entstehen diese und worauf gründen sie?“ können sich für Jugendliche als besonders bereichernd herausstellen. Im Kontext der Vorurteils-Frage und der „Rückgewinnung“ von Schüler/innen muss schließlich intensiv ein gendergerechtes besser noch ein geschlechterloses Französischimage in der Fachdidaktik angetrieben werden. Da Französisch, wie die Ergebnisse zeigten, nach wie vor stark als weibliche Sprache betrachtet wird, gilt es hier Maßnahmen zu setzen, um Französisch für Männer wie für Frauen gleichermaßen attraktiv zu gestalten. Um Jugendliche egal welchen Geschlechts für eine Sprache und eine Kultur zu begeistern, gilt es in erster Linie, deren spezifische Interessen zu ergründen, um darauf aufbauen zu können. Thematische Anstöße für den Französischunterricht von Seiten der Proband/innen waren unter anderem: Sport (französischer Fußball, Skisport, Tour de France, French Open), Film und Fernsehen (Schauspieler/innen, Serien) und Musik. Junge Menschen interessieren sich für aktuelle Themen und sind wissbegierig. Dieser Tatsache sollte auch der Französischunterricht gerecht werden und die Schüler/innen vermehrt mit Aktualität und Modernität begeistern. Darüber hinaus bieten sich interdisziplinäre Projekte mit Fächern wie Geografie oder Geschichte geradezu an, wenn es um die Erarbeitung von landeswissenschaftlichen oder historischen Inhalten geht.

Die empirische Untersuchung hat einige Problemfelder aufgezeigt, die jedoch bei weitem nicht alle durch die Französischdidaktik zu behandeln sind. Viele, auf die Sprachenwahl einflussnehmende Faktoren entziehen sich einer didaktischen Kontrolle und es bleibt zu beobachten, wie sich gewisse Trends, etwa weg vom Französischen hin zum Spanischen, fortsetzen.

## 8. Conclusio

Das Hauptinteresse dieser Diplomarbeit lag in der Ermittlung des Status quo des Französischen in der Fremdsprachenlandschaft österreichischer Schulen der Sekundarstufe II sowie in der Beantwortung der Frage: *Befindet sich das Schulfach Französisch in einer Krise?*

Die Auswertung statistischer Daten hat ergeben, dass der Französischunterricht sowohl in der AHS Sekundarstufe II als auch in der BHS im beobachteten Zeitraum von 2009 bis 2016 prozentuell gesehen an Schüler/innen verloren hat, wobei sich der Rückgang im letztgenannten Schultyp stärker abgezeichnet hat. In beiden Fällen war es die spanische Sprache, die deutliche Zugewinne an Lerner/innen erzielen konnte. Daher ist eine Umverteilung der Schüler/innen von der französischen hin zur spanischen Sprache festzustellen. Trotz alledem hat die Schulfremdsprache Französisch ihre Positionen in der hierarchischen Auflistung an zweiter Stelle in der AHS und an erster Stelle in der BHS bislang noch verteidigen können. Ausgehend von einer Fortsetzung des derzeitigen Fremdsprachentrends an Schulen ist es jedoch durchaus realistisch, dass Französisch innerhalb der nächsten Jahre von Spanisch oder Italienisch überholt werden könnte. Nach aktuellem Status ist dem Französischen zwar nach wie vor eine große Bedeutung zuzuschreiben, jedoch deuten sinkende Zahlen an Schüler/innen daraufhin, dass die einstige Dominanz innerhalb der lebenden Fremdsprachen künftig schwindet.

Um mögliche Gründe für die fallende Attraktivität des Französischen im schulischen Kontext zu eruieren, wurden in der empirischen Untersuchung Motivanalysen in Bezug auf die Wahl der zweiten Fremdsprache durchgeführt. Es stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Schüler/innen im Entscheidungsprozess großen Wert auf Nützlichkeit, Anwendbarkeit, Verbreitung und Weltbedeutung der zu lernenden Sprache legten. Diese Kriterien werden von der französischen Sprache durchaus erfüllt. Integrative Motive wie besonderes Interesse an Sprache, Kultur oder Landeswissenschaft wurden überraschenderweise nur in geringem Ausmaß genannt. Als explizite Motive gegen die Wahl von Französisch wurden der Schwierigkeitsgrad (insbesondere der Aussprache) sowie die geringe territoriale Verbreitung, wobei letzteres mit Verweis auf die Fülle an frankophonen Gebieten entkräftet werden kann, angegeben. Es bleibt das Imageproblem des Französischen, im Vergleich zu anderen angebotenen Fremdsprachen außerordentlich schwer erlernbar zu sein. Darüber hinaus bestätigte sich in der empirischen Untersuchung die Attributzuteilung der Weiblichkeit der französischen Sprache, was erneut einen Verlust an Lernenden mit sich führen kann. Schließlich verifizierten die Ergebnisse der Fragebogenevaluation, dass Schüler/innen, die eine andere zweite Fremdsprache gewählt haben, dem Französischen gegenüber negativer eingestellt sind, als jene, die sich für den Erwerb der französischen Sprache entschieden

haben. Einstellungen und Haltungen gegenüber einer Sprache beeinflussen daher auch die Fremdsprachenwahl.

Die Hintergründe für den schleichenden Bedeutungsverlust des Französischen in den Schulen sind in zweierlei Hinsicht festzumachen. Anstelle ausschließlich eine Krise des Französischen zu beklagen, ist es ebenso der Boom des Spanischen, der in empfindlichem Ausmaß für die rückläufigen Zahlen an Französischlernenden verantwortlich ist. Spanisch war nicht nur in der empirischen Umfrage die meistgewünschte zweite Fremdsprache, sondern verzeichnet überdies seit Jahren ein kontinuierliches Wachstum der Anzahl an Schüler/innen. Die spanische Sprache erfreut sich seit längerem an einer besonderen Beliebtheit unter Jugendlichen. Seinen Beitrag dazu leisten zweifelsohne die spanischen Musikhits, die die heimischen und internationalen Hitparaden dominieren. Hinzu kommt das Bild einer lockeren und leichten Lebenskultur – und das Image des Spanischen im Sinne von Modernität und Jugendlichkeit ist nahezu perfekt. Demgegenüber wirkt das Französische als „alt“, „unmodern“, „unbeweglich“ und „starr“ – als „Altgriechisch der Gegenwart“, um es wiederholt mit den Worten des Artikels der *Süddeutschen Zeitung* auszudrücken. Eine herausfordernde Aussprache und das hochnäsige Image der Französischen und Franzosen laden ebenso wenig ein, sich im Rahmen der Fremdsprachenwahl für die französische Sprache zu entscheiden. Das Aufeinandertreffen dieser beiden Trendverläufe trägt schließlich für die aktuellen Entwicklungen im Zweitfremdsprachenunterricht bei und versetzt den Französischunterricht durchaus in eine krisenähnliche Situation.

Die empirischen Ergebnisse der Imageanalyse des Französischen fließen insofern direkt in die Unterrichtspraxis ein, als dass es von höchster Notwendigkeit ist, (National-)Stereotypen, Klischees und Vorurteile im Unterricht zu diskutieren und deren Entstehung kritisch zu reflektieren. Die im Rahmen der Untersuchung meist genannten Frankreich-Assoziationen lauteten: Eiffelturm, Baguette, Croissant und Paris, wodurch die gängigen Klischees bedient wurden.

Zusammenfassend ist es gerechtfertigt von einer Krise des Schulfachs Französisch zu sprechen, da über einen längeren Zeitraum ein Rückgang an Schüler/innen zu verzeichnen und aus derzeitiger Sicht keine Kehrtwende vorzusagen ist. Dennoch ist Französisch ähnlich wie Latein eine Fremdsprache mit Tradition an Österreichs Schulen und wird daher in naher Zukunft nicht von der Bildfläche verschwinden. Die Französischlehrenden können daher aufatmen. Allerdings bedarf es einer grundlegenden Modernisierung des Französisch-Image, was wiederum nur bis zu einem kleinen Teil durch die Fachdidaktik abgedeckt werden kann, da die Beeinflussung gesellschaftlicher Entwicklungen in einen wesentlich größeren Kontext zu setzen sind.

## Résumé en langue française

Ce travail de diplôme se consacre au statut actuel de la langue française dans les écoles secondaires autrichiennes et à la question de la soi-disant crise du français en tant que matière scolaire.

Motivée par plusieurs articles de presse traitant de ce sujet et par l'impression générale que le français soit de moins en moins attractif pour les apprenants non seulement à l'école mais aussi à l'université, j'ai décidé d'étudier la problématique d'une manière scientifique.

Premièrement, dans la partie théorie du travail, j'esquisse le cadre légal qui règle l'offre de langues aux écoles parmi lesquelles les élèves peuvent choisir. Deuxièmement, je prends pour sujet les facteurs déterminants à l'égard du choix de la deuxième langue étrangère du côté des élèves ainsi que le rôle des attitudes personnelles envers une certaine langue. Le cadre théorique finit par des arguments pour et contre le choix du français et d'autres langues à l'école.

La partie empirique comprend deux analyses différentes. La première comporte une analyse statistique du développement du nombre d'apprenants du français et d'autres langues au cours des dernières années et la deuxième représente l'évaluation d'un questionnaire écrit qui a été rempli par des élèves. Le but de ce travail est de trouver une réponse à la question suivante : *Le français à l'école, se trouve-t-il en crise ?*

### **Le cadre légal de l'offre des langues étrangères dans l'enseignement secondaire**

Afin de pouvoir comprendre la décision des élèves sur leur deuxième langue étrangère, il faut d'abord tenir compte des conditions légales qui prédefinisent déjà une certaine offre de langues étrangères.

En s'orientant aux recommandations du Conseil de l'Europe le ministère fédéral fixe le programme scolaire y compris les conditions générales de l'enseignement des langues étrangères. La loi permet le choix d'une grande variété de langues à apprendre mais ce « choix libre » reste souvent théorique puisque ces langues sont encore soumises à la sélection par la direction des écoles. Il s'agit de la soi-disant autonomie scolaire. À la fin de cette procédure,

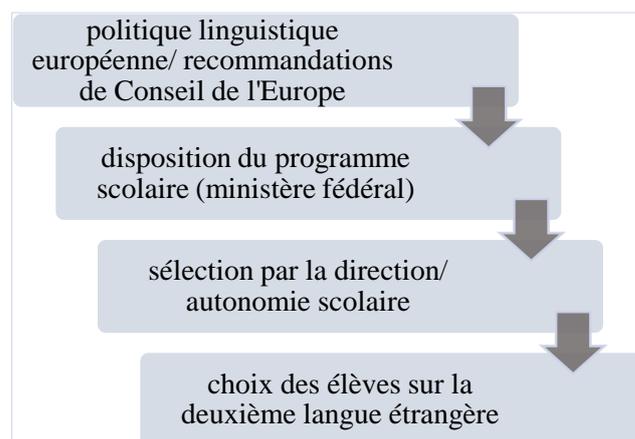


Abb. 28: Sélection des langues étrangères dans le cadre scolaire

c'est l'apprenant qui peut finalement choisir d'une offre très réduite de deux ou trois langues.

### **Les motifs du choix de la deuxième langue étrangère**

Qu'est-ce qu'un motif ? Une grande partie de la théorie se consacre à cette question dans le but de mieux comprendre le processus de la décision sur la deuxième langue étrangère des élèves. Dans la psychologie, le motif dépendant de l'expérience d'un individu représente une disposition d'agir qui résulte de certains objectifs à long terme. Il se distingue essentiellement du terme de la motivation dans la durée du temps. La motivation résulte des actions immédiates et elle est accompagnée par plusieurs motifs. L'apparition de la motivation d'un individu est ainsi liée à un moment alors que le motif en tant que disposition se perpétue à plus long terme.

Le cadre théorique des motifs dans le contexte spécifique du choix de la deuxième langue étrangère constitue d'un côté les orientations instrumentales et intégratives du psychologue canadien Robert C. Gardner et de l'autre côté une classification de motifs du philologue allemand Walter Apelt. Selon Gardner, un élève est instrumentalement orienté si le choix de la deuxième langue étrangère est premièrement fait en raison de l'utilité (pour la profession future ou les études par exemple). Au contraire, il y a une orientation intégrative si l'apprenant s'intéresse premièrement à la culture et à la civilisation de la langue cible.

Le philologue Walter Apelt formule sept motifs qui peuvent avoir des effets plus ou moins forts sur la décision de la deuxième langue étrangère des élèves. Ceux-ci sont : le motif de la société, le motif des parents, le motif de l'utilité, le motif du professeur de langue, le motif de la curiosité, le motif de la communication et le motif du prestige de la langue. Puisque cette liste de motifs n'est pas considérée comme achevée, il est légitime d'y ajouter deux autres motifs : le motif économique et le motif phonétique. Le premier décrit le choix de la deuxième langue étrangère motivé par des raisons pratiques (faible effort, connaissance préalable) et le deuxième motif est lié à la phonétique de la langue cible qui peut également représenter un attrait pour les apprenants. Sur la base des résultats de la recherche empirique, un classement de tous ces motifs sera réalisé.

### **Les attitudes envers une langue étrangère**

Les attitudes des apprenants envers une langue étrangère sont particulièrement importantes dans le contexte de l'acquisition de langue. Les émotions positives ou négatives à l'égard d'une langue, d'un pays ou des locuteurs de la langue cible ont des effets directs sur le choix de la deuxième langue étrangère à l'école. Chaque individu forme ces attitudes par de propres expériences, le milieu social (famille, amis, ...) ainsi que par les médias (sociaux). Ces derniers ont une particulièrement forte influence sur les jeunes et sont souvent responsables de la distribution de certains clichés et stéréotypes nationaux.

### **Pourquoi (ne pas) choisir le français en tant que deuxième langue étrangère ?**

Tout d'abord, l'usage du français n'est pas limité à la France ce qui ouvre un vaste territoire d'application sur les cinq continents. La langue française compte plus de 230 millions locuteurs dans le monde et bénéficie du statut de langue officielle dans 29 pays. Avec la Belgique et la Suisse il y a de plus deux autres pays importants en Europe qui communiquent en français. De surcroit, un bon nombre d'organisations et d'institutions tel que l'UE, l'ONU<sup>133</sup>, l'OMS<sup>134</sup>, la FIFA ou le CIO<sup>135</sup> utilisent le français en tant que langue de travail. Pour la jeunesse qui devient de plus en plus internationale et mobile, la langue française offre des options intéressantes notamment sur le marché du travail.

Un autre argument pour l'apprentissage du français souvent mentionné dans la didactique est sa soi-disant fonction comme pont concernant l'acquisition d'autres langues romanes. Cependant, ce raisonnement et sa pertinence sont limités parce que dans le passé, le français faisait l'objet de la plupart des influences germaniques entre toutes les langues romanes. C'est pourquoi il se distingue du complexe des langues romanes incluant l'espagnol, l'italien, le portugais, le catalan et l'occitan.

En outre, le français est confronté à quelques problèmes d'image parmi les élèves. Puisqu'il est souvent classifié en tant que langue féminine beaucoup d'apprenants masculins se décident d'apprendre une autre langue comme l'espagnol ou le latin.

Un autre préjugé souvent mentionné est la difficulté du français notamment de la prononciation. Un bon nombre d'élèves sont dissuadés d'apprendre le français à cause de sa complexité à plusieurs niveaux. Pourtant, une étude effectuée par le linguiste Robert Marzari traitant de la difficulté de sept langues européennes montre qu'il y a aussi des catégories linguistiques ainsi que la structure du texte ou l'étendue du vocabulaire où le français se présente plus facile que l'anglais ou l'espagnol.

### **L'attractivité d'autres langues étrangères**

L'image de l'espagnol est plus neutre concernant le sexe. C'est pourquoi les apprenants masculins préfèrent souvent l'espagnol au français à l'école. D'ailleurs, l'espagnol à l'école profite d'une grande popularité en raison de la musique actuelle et des chansons en langue espagnole qui dominent non seulement le hit-parade mais aussi les pistes de danse. En plus, l'espagnol serait plus facile à apprendre ce qui représente un argument convaincant pour beaucoup d'élèves.

L'italien occupe le deuxième rang des langues les plus souvent choisies dans les écoles secondaires d'enseignement professionnel. Il est particulièrement attrayant à apprendre grâce à la proximité

---

<sup>133</sup> Organisation des nations unies

<sup>134</sup> Organisation mondiale de la santé

<sup>135</sup> Comité international olympique

géographique avec l’Autriche. L’Italie représente l’une des destinations de vacances les plus appréciées par les Autrichiens.

La grande présence du latin aux écoles secondaires d’enseignement général repose sur le fait qu’un grand nombre de filières universitaires présupposent des connaissances en latin. Ainsi, le latin est souvent choisi par des raisons pratiques.

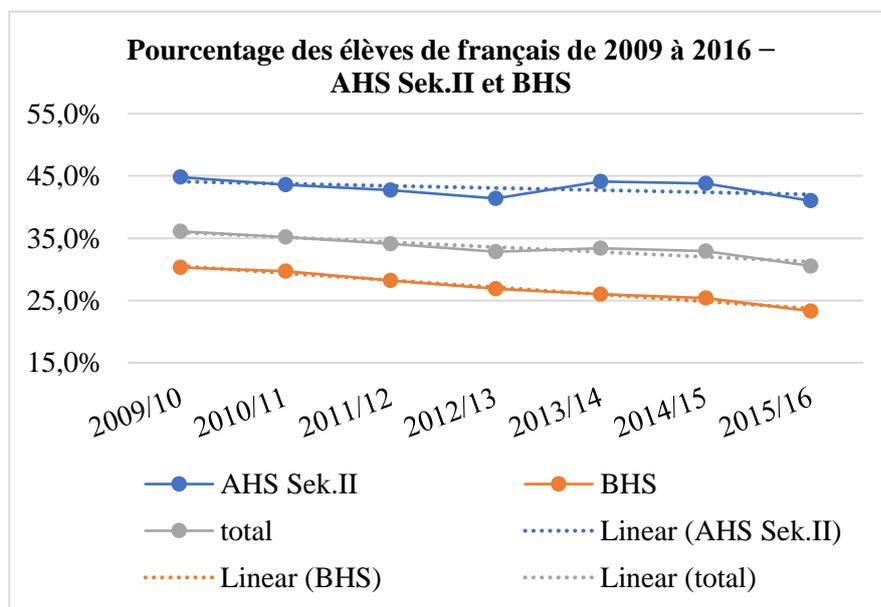
Bien que la langue russe existe dans l’offre de quelques écoles, sa présence générale dans l’enseignement des langues étrangères est très faible. Le monopole des langues étrangères dans les écoles secondaires reste aux langues romanes.

### L’étude empirique

L’étude empirique consiste en deux grandes parties : la première comprend une évaluation statistique des chiffres d’apprenants de diverses langues étrangères et la deuxième comporte l’analyse du questionnaire avec laquelle quelques hypothèses se basant sur la théorie seront vérifiées ou falsifiées.

#### Le développement des nombres d’apprenants du français et d’autres langues étrangères

Afin de s’approcher dans un premier pas au statut actuel de la langue française, il faut étudier le développement statistique des apprenants pendant les dernières années. Le graphique ci-dessous illustrant des données de l’institut statistique autrichien montre le pourcentage des élèves de français dans les écoles secondaire d’enseignement général (*AHS Sek. II*<sup>136</sup>) et professionnel (*BHS*<sup>137</sup>) entre les années scolaires 2009/10 et 2015/16.



Dans les deux types d’école on peut constater une perte d’apprenants de français. La baisse dans le *BHS* (ligne orange) se représente même encore plus forte que dans l’*AHS* (ligne bleu). En 2009, environ 30,3 % de tous les élèves du *BHS* ont appris le français. Six ans plus tard, en 2015, ce chiffre n’est plus que de 23,3 %. Dans

Abb. 29: Pourcentage des élèves de français de 2009 à 2016 - *AHS Sek. II* et *BHS* que de 23,3 %. Dans l’ensemble, le français a une tendance à la baisse dans les écoles et il n’a y pas de changement en vue.

<sup>136</sup> Allgemeinbildende höhere Schule - Sekundarstufe II

<sup>137</sup> Berufsbildende höhere Schule

En ce qui concerne les autres langues étrangères, c'est l'espagnol qui se distingue particulièrement du reste. Dans les deux types d'école analysées, la langue espagnole a enregistré un grand afflux d'apprenants pendant la période observée. Le latin a affiché comme le français un recul et l'italien et le russe sont restés plus ou moins constants dans les nombres d'élèves.

Finalement, l'analyse du développement des statistiques d'apprenants montre que l'enseignement de français perd ses élèves à l'enseignement d'espagnol.

### **Les résultats de l'enquête par questionnaire**

La réalisation d'un sondage d'élèves au moyen d'un questionnaire écrit constitue la partie principale de ce travail de diplôme. Le questionnaire aborde les sujets des motifs du choix de la deuxième langue étrangère en général et de l'image du français, en particulier parmi les apprenants. Le questionnaire comporte 38 questions au total, desquelles la majeure partie est à cocher. Mais il y a aussi entre deux et quatre items de forme semi-ouverte qui sont à répondre en quelques lignes. La méthodologie de recherche est ainsi plutôt quantitative avec quelques éléments qualitatifs. Le sondage a été effectué au début de l'année scolaire 2017/18 à deux types d'écoles différents. Les 86 personnes interrogées âgées de 14 à 17 ans se trouvaient à la première année de français, de latin ou d'espagnol. La diversité des deuxième langues étrangères parmi les élèves était très importante pour obtenir des résultats pertinents.

Il ressort de l'analyse générale des motifs auxquels les élèves attachent particulièrement d'importance : l'utilité, l'application, la diffusion mondiale et la phonétique d'une langue étrangère dans le cadre du choix de la deuxième langue étrangère. Les facteurs qui jouent un rôle inférieur dans le même contexte sont le motif des parents ainsi que l'influence par le groupe de pairs. D'ailleurs, l'analyse a montré que les élèves de latin sont en majorité instrumentalement motivés. Le choix du latin est donc un moyen pour atteindre d'autres buts. Les motifs des élèves de français et d'espagnol ne sont pas clairement à classer.

Les raisons les plus données pour lesquelles les élèves ont choisi le français sont l'utilité, l'application, la belle sonorité du français et le professeur de français. Le motif de professeur n'est donc pas à sous-estimer. En revanche, les motifs contre le choix du français sont la difficulté de la langue et la faible diffusion dans le monde. Ce dernier argument est avec la référence aux régions francophones facilement à réfuter mais la réputation du français en tant que matière scolaire difficile reste. Cette attitude des élèves s'est également vérifiée sous la forme d'une hypothèse dans l'analyse de l'image de la langue française où 76 % de toutes les personnes interrogées partagent (plus ou moins) l'opinion que le français serait une langue difficile. Une autre supposition dans le contexte de la qualification comme langue féminine s'est également révélée juste. Le français attire beaucoup plus d'élèves féminines que masculins. Un fait qui est aussi confirmé par des données statistiques.

À l'égard de l'analyse des attitudes, il s'est vérifié l'hypothèse que les apprenants d'autres langues ainsi que le latin et l'espagnol ont une attitude plus négative envers la langue française que les élèves de français. Cette hypothèse a été examinées en trois parties comportant l'attitude envers la langue française, l'attitude envers la France et l'attitude envers les Français. Dans ces trois sous-catégories, les « non-français » ont une image plus mauvaise du français que les autres. Un autre problème présente l'image très réduite de la France parmi tous les élèves. Les associations les plus mentionnées par les personnes interrogées sont : la tour Eiffel, le manger et le boire (baguette, croissant, fromage, vin, ...) et Paris (ville de l'amour). Vue que la France a une offre plus grande que ces trois aspects, l'image dans les têtes des apprenants se présente d'une façon stéréotypée. En outre, l'évaluation d'un autre item a montré que le savoir des élèves par rapport au nombre de pays francophones s'avère très limité. Les trois principaux pays mentionnés étaient le Canada (40 %), la Suisse (35 %) et la Belgique (11 %).

Tous ces résultats laissent déjà présager les raisons pour lesquelles l'enseignement de français perd des élèves à l'école. Un bref résumé de celles-ci suit dans la conclusion.

## **Conclusion**

La baisse linéaire du nombre d'élèves dans les cours de français aux écoles autrichiennes se poursuit dès le début de l'enregistrement des dates en 2009 par l'institut statistique autrichien. Cette crise du français dans le cadre scolaire peut s'expliquer par deux phénomènes. D'une part c'est l'espagnol qui bénéficie d'une grande popularité parmi les jeunes. La plupart des personnes interrogées l'ont indiqué comme langue étrangère souhaitée. Cette tendance a été suscitée par l'image de l'espagnol étant une langue jeune, moderne et facile à apprendre. D'autre part, le français doit se battre avec des problèmes d'image ainsi qu'avec son degré de difficulté élevé, d'être une langue féminine ou d'être « vieille » et « démodé ». Dans l'ensemble, il y a plusieurs facteurs qui rendent le français moins attractif en comparaison avec d'autres langues étrangères. En se basant sur les résultats de l'enquête empirique on peut en tirer la conclusion que pour l'enseignement et la didactique du français, il est absolument nécessaire de prendre les stéréotypes, les clichés et les préjugés dans toutes les directions (degré de difficulté, classement du sexe, stéréotypes nationaux, ...) pour sujet.

Pourtant, ce n'est que le cours de français qui peut entièrement changer l'image d'une langue dans la société. La crise de français à l'école a son origine dans son statut sociétal ce qui place le problème dans un nouveau contexte hors de la didactique des langues étrangères.

## Literaturverzeichnis

- APELT, Walter (1981): *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verl. Enzyklopädie.
- ARCHAN, Sabine / DORNMAYR, Helmut (2006): *Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen: Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf*. Wien: IBW.
- ATTESLANDER, Peter (<sup>13</sup>2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- BERSCHIN, Helmut / FELIXBERGER, Josef / GOEBL, Hans (<sup>2</sup>2008): *Französische Sprachgeschichte*. Hildesheim: Olms.
- BERSCHIN, Helmut / FERNÁNDEZ-SEVILLA, Julio / FELIXBERGER, Josef (2012): *Die spanische Sprache. Verbreitung, Geschichte, Struktur*. Hildesheim / New York: Georg Olms Verlag.
- BOOSCH, Alwin (1983): „Motivation und Einstellung“. In: Solmecke, Gert: *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S.21 - S.40
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BMUKK), BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMWFF) (2008): *Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach – und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: bmukk & bmwf.
- CSIZÉR, Kata / DÖRNYEI, Zoltán (2005): „The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort“. In: *The modern language journal*, vol. 89(1), S.19 - S.36.
- DE CILLIA, Rudolf / KRUMM, H.-J. (2010): „Fremdsprachenunterricht in Österreich“. In: Ammon, Ulrich / Wright, Sue, Hg.: *Sociolinguistica. Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union*. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S.153 - S.169.
- DÖRNYEI, Zoltán / CSIZÉR, Kata / NÉMETH, Nóra (2006): *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DÜWELL, Henning (1979): *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- GARDNER, Robert C. (2010): *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- GREIN, Matthias (2012): „Geschlechterforschung und Fachdidaktik Französisch (mit Hinweisen auf Fachdidaktik Spanisch)“. In: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia, Hg.: *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.169 - S.183.

- HECKHAUSEN, Heinz (<sup>5</sup>1970): „Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten“. In: Roth, Heinrich, Hg.: *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Klett.
- HECKHAUSEN, Heinz / HECKHAUSEN Jutta, Hg. (<sup>4</sup>2010): *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- HERDER, Johann Gottfried von (2002): *Journal meiner Reise im Jahre 1769*. Historisch-kritische Ausgabe hg. von Katharina Mommsen. Stuttgart: Reclam. (Universal-Bibliothek; 9793)
- HOGEN, Hildegard (Hg.) (<sup>2</sup>2009): *Der Brockhaus Psychologie: Fühlen, Denken und Verhalten verstehen*. Mannheim: Brockhaus
- KISSAU, Scott / KOLANO, Lan Quach / WANG, Chuang (2010): “Perceptions of Gender Differences in High School Students’ Motivation to Learn Spanish”. In: *Foreign Language Annals*, Vol.43(4), S.703 - S.721.
- KLEIN, Horst G. (2002): „Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen“. In: *Französisch heute*, 1/2002, S.34 - S.46.
- KREMnitz, Georg (2011): „Das ‚französische‘ Europa“. In: Cichon, Peter / Mitterauer, Michael, Hg.: *Europasprachen*. Köln / Wien : Böhlau Verlag, S.45 - S.58.
- LEUPOLD, Eynar (2010): *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- MARZARI, Robert (2010): *Leichtes Englisch, schwieriges Französisch, kompliziertes Russisch: Evaluation der Schwierigkeiten des Englischen, Deutschen, Französischen, Italienischen, Spanischen, Russischen und Polnischen als Fremdsprache*. Berlin: Schiler.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2004): „EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“. In: Rutke, Dorothea, Hg.: *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik : multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, S.97 - S.116.
- ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN KOMPETENZ ZENTRUM (ÖSZ) / BMUKK / BMWF (eds.) (2009): *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report*. Graz/Wien: ÖSZ.
- REIB, Sonja (1997): *Stereotypen und Fremdsprachendidaktik*. Hamburg: Kovač. (Schriftenreihe Philologica; 22)
- RHEINBERG, Falko / VOLLMEYER, Regina (<sup>8</sup>2012): *Motivation*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- RIEMER, Claudia (<sup>6</sup>2016): „Forschungsmethoden und Forschungsansätze“. In: Bausch, Karl-Richard, Hg. et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S.571 - S.578.
- SCHIEFELE, Hans (<sup>2</sup>1978): *Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. München: Franz Ehrenwirth Verlag.

SOLMECKE, Gert, Hg. (1983): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

TEWES, Uwe / WILDGRUBE, Klaus, Hg. (1999): *Psychologie-Lexikon*. München: R. Oldenbourg.

THIELE, Sylvia (2012): *Didaktik der romanischen Sprachen : Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin: De Gruyter.

WIRTZ, Markus Antonius (Hg.) (2013): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Huber.

## Onlinequellen

AMBAFRANCE: <http://de.ambafrance.org/Frankophonie> (letzter Zugriff: 16.05.2018).

BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE ONLINE (2005-2013): Leipzig; Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.: <https://onb-2anl-1brockhaus-1de-1004722uw0a1d.han.onb.ac.at/> (letzter Zugriff: 23.08.2017).

BUNDESGESETZBLATT: BUNDESMINISTERIENGESETZ-NOVELLE 2017:

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/171/Seite.1710980.html> (letzter Zugriff: 16.05.2018).

ETHNOLOGUE:

<https://www.ethnologue.com/language/fra> (letzter Zugriff: 23.08.2017).

<https://www.ethnologue.com/language/spa> (letzter Zugriff: 23.08.2017).

EUROSTAT:

<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00058&language=de> (letzter Zugriff: 16.05.2018).

LEHRPLAN AHS, BGBl. II Nr. 111/2017 Fassung vom 01.09.2017

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (letzter Zugriff: 16.05.2018).

LEHRPLAN HAK, BGBl. II Nr. 209/2014 Fassung vom 27. August 2014

[https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf) (letzter Zugriff: 16.05.2018).

STATISTIK AUSTRIA (2017): *Bildung in Zahlen 2009/10; Bildung in Zahlen 2010/11; Bildung in Zahlen 2011/12; Bildung in Zahlen 2012/13; Bildung in Zahlen 2013/14; Bildung in Zahlen 2014/15; Bildung in Zahlen 2015/16*. Wien.

<https://www.statistik.at> (letzter Zugriff: 16.05.2018).

## Presseartikelsammlung:

DIE PRESSE: „Sprachen an Schulen: Spanisch ist am Vormarsch“ [http://diepresse.com/home/bildung/schule/4906672/Sprachen-an-Schulen\\_Spanisch-ist-am-Vormarsch](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4906672/Sprachen-an-Schulen_Spanisch-ist-am-Vormarsch) (Publikation: 18.01.2016), (letzter Zugriff 22.03.2018).

KURIER: „Schule: Französisch ist out“ <http://kurier.at/politik/inland/schule-franzoesisch-ist-out/49.709.080> (Publikation: 04.02.2014), (letzter Zugriff 22.03.2018).

ORF.AT: „Au revoir für Französisch“ <http://orf.at/stories/2216883/2216879/> (Publikation: 04.02.2014), (letzter Zugriff 22.03.2018).

PAMMESBERGER, Michael: Karikatur „Was wir über Frankreich wissen“ <https://kurier.at/meinung/pammesberger-2017-die-karikaturen-aus-dem-kurier/187.077.794/slideshow> (Publikation: 08.05.2017), (letzter Zugriff 22.03.2018).

VOLLMUTH, Hannes: „Französischunterricht in der Schule: Wir müssen Schüler anfixen“ <http://www.sueddeutsche.de/bildung/franzoesischunterricht-in-der-schule-merde-die-konkurrenz-1.2360774> (Publikation: 24.02.2015), (letzter Zugriff: 22.03.2018).

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Instanzen der schulischen Fremdsprachenselektion.....	9
Abb. 2: Fremdsprachen an Österreichs Schulen im Schuljahr 2015/16 basierend auf Daten der Statistik Austria .....	10
Abb. 3: Grundmodell der „klassischen“ Motivationspsychologie nach Rheinberg.....	16
Abb. 4: Erweitertes kognitives Motivationsmodell (nach Heckhausen und Rheinberg, 1977) .....	17
Abb. 5: "Was wir über Frankreich wissen" erschienen im Kurier (08.05.2017) .....	29
Abb. 6: Absolute Häufigkeiten der Französischschüler/innen der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 basierend auf Daten von Statistik Austria .....	41
Abb. 7: Prozentuelle Häufigkeiten der Französischschüler/innen der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 basierend auf Daten von Statistik Austria .....	42
Abb. 8: Prozentuelle Häufigkeiten der Französischschüler/innen der Schuljahre 2004/05 bis 2015/16 basierend auf Daten von Eurostat und Statistik Austria.....	43
Abb. 9: Prozentuelle Häufigkeiten von Fremdsprachenschüler/innen der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 basierend auf Daten von Statistik Austria .....	45
Abb. 10: Prozentuelle Häufigkeiten der Französischschüler/innen der Schuljahre 2009/10 bis 2015/16 basierend auf Daten von Statistik Austria .....	46
Abb. 11: Prozentuelle Verteilung der zweiten Fremdsprachen in der AHS .....	59
Abb. 12: Prozentuelle Verteilung der zweiten Fremdsprachen in der HAK.....	59
Abb. 13: Ich bin mit der Wahl meiner zweiten Fremdsprache zufrieden .....	60
Abb. 14: Ich hätte lieber eine andere Fremdsprache gewählt .....	61

Abb. 15 : Angabe von Wunschfremdsprachen.....	61
Abb. 16: Ich würde die von mir gewählte Fremdsprache auch anderen SchülerInnen weiterempfehlen .....	62
Abb. 17: Reflexion über die Fremdsprachenwahl.....	63
Abb. 18: Quantitative Motivanalyse: Elternmotiv, Lehrer/innenmotiv .....	65
Abb. 19: Quantitative Motivanalyse: Gesellschaftsmotiv 1.....	66
Abb. 20: Quantitative Motivanalyse: Gesellschaftsmotiv 2.....	67
Abb. 21: Quantitative Motivanalyse: Nützlichkeitsmotiv, Kommunikationsmotiv, Wissens-/ Neugiermotiv .....	68
Abb. 22: Quantitative Motivanalyse: Ökonomisches Motiv, phonetisches Motiv .....	69
Abb. 23: Image des Französischen: Schwierigkeitsgrad.....	76
Abb. 24: Image des Französischen: Geschlechterzuordnung.....	78
Abb. 25: Image des Französischen: Einstellungen gegenüber der französischen Sprache .....	79
Abb. 26: Image des Französischen: Einstellungen gegenüber Französischen und Franzosen .....	80
Abb. 27: Image des Französischen: Einstellungen gegenüber Frankreich.....	81
Abb. 28: Sélection des langues étrangères dans le cadre scolaire.....	89
Abb. 29: Pourcentage des élèves de français de 2009 à 2016 - AHS Sek. II et BHS .....	92

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fremdsprachenpräsenz in der AHS Sek. II .....	47
Tabelle 2: Fremdsprachenpräsenz in der BHS .....	47
Tabelle 3: Itemkategorisierung nach Motiven.....	57
Tabelle 4: Itemkategorisierung nach Themen .....	58
Tabelle 5: Rangordnung der Motive im quantitativen Setting .....	70
Tabelle 6 : Motivangaben für die Wahl von Französisch im qualitativen Setting .....	71
Tabelle 7 : Motivangaben für die Nicht-Wahl von Französisch im qualitativen Setting.....	72
Tabelle 8 : Motivangaben für die Wahl von Latein im qualitativen Setting.....	73
Tabelle 9: Motivangaben für die Wahl von Spanisch im qualitativen Setting.....	74
Tabelle 10: Frankreich-Assoziationen.....	82
Tabelle 11: Kenntnisse über die Verbreitung des Französischen.....	83

# Anhang

## Fragebogen der Französischschüler/innen

### Fragebogen über die Wahl der zweiten Fremdsprache

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,  
der vorliegende Fragebogen dient einer Untersuchung zum Thema: **Wahl der zweiten Fremdsprache von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II.** Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich die **Motive der Wahl einer bestimmten Fremdsprache** erörtern, sowie den aktuellen Status des Französischen im Speziellen ermitteln. Um ein möglichst aussagekräftiges Resultat zu erhalten ist **jeder ehrlich und offen beantwortete Fragebogen** von Wichtigkeit! Da es sich hierbei um keine Testung handelt, gibt es weder falsche noch richtige Antworten! Selbstverständlich werden alle Daten und Antworten **anonym** und **vertraulich** behandelt. Bei den Antwortformaten handelt es sich entweder um Ankreuzkästchen oder um offene Fragen, die auf den vorgesehenen Zeilen zu beantworten sind.  
Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!  
Andrea Dorninger

#### 1. Persönliche Angaben

1.1	Geschlecht:	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
1.2	Alter:	_____	
1.3	Schulstufe:	_____	
1.4	Schultyp:	<input type="checkbox"/> BHS	<input type="checkbox"/> AHS
1.5	Fremdsprachenwahl:	Ich habe <input type="checkbox"/> Französisch / <input type="checkbox"/> Latein / <input type="checkbox"/> Spanisch als zweite Fremdsprache gewählt.	

#### 2. Zur Wahl der zweiten Fremdsprache

2.1	Ich bin mit der Wahl meiner zweiten Fremdsprache zufrieden.	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft eher zu	<input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu
2.2	Ich hätte lieber eine andere zweite Fremdsprache gewählt.	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft eher zu	<input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu
	Bei Übereinstimmung mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“: Welche zweite Fremdsprache hätten Sie gerne gewählt?	_____			
2.3	Ich würde die von mir gewählte Fremdsprache auch anderen SchülerInnen weiterempfehlen.	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft eher zu	<input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu
2.4	Ich habe meine zweite Fremdsprache auf Wunsch meiner Eltern / Erziehungsberechtigten gewählt.	<input type="checkbox"/> trifft zu	<input type="checkbox"/> trifft eher zu	<input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu	<input type="checkbox"/> trifft nicht zu

- 2.5 Bei der Auswahl der zweiten Fremdsprache habe ich mich an der Wahl meiner FreundInnen / KlassenkollegInnen orientiert, um mit ihnen in einer Klasse sein zu können.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.6 Für mich war immer schon klar, welche zweite Fremdsprache ich wählen werde.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.7 Ich habe mir im Vorfeld viele Gedanken über die Wahl der zweiten Fremdsprache gemacht.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.8 Für mich war in der Entscheidung über die zweite Fremdsprache die entsprechende Fachlehrerin / der entsprechende Fachlehrer von großer Bedeutung.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.9 Folgende Kriterien sind in der Wahl einer zweiten Fremdsprache für mich besonders wichtig:  
 Möglichst einfache Erlernbarkeit der Fremdsprache  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.10 Schöner Klang der Fremdsprache  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.11 Nützlichkeit der Fremdsprache (z.B. im Beruf / Studium)  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.12 Weltweite Verbreitung der Fremdsprache  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.13 Weltbedeutung der Fremdsprache  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.14 Möglichkeit der aktiven Sprachanwendung (z.B. im Urlaub od. durch Kommunikation mit Native Speakern)  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.15 Kulturelles Interesse für das Land / das Gebiet, in dem die Sprache gesprochen wird bzw. wurde.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.16 Persönlicher Bezug zur Fremdsprache (z.B. durch Bekannte, welche die entsprechende Fremdsprache sprechen / beherrschen)  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu

3.1 Warum haben Sie sich im Speziellen für Französisch / Spanisch / Latein als zweite Fremdsprache entschieden? Bitte geben Sie eine kurze Begründung und die wesentlichen Beweggründe Ihrer Sprachwahl an.

---

---

---

---

---

#### 4.0 Zum Status des Französischen und Frankreichs

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

- 4.1 Französisch ist eine schwere Sprache.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.2 Französisch ist eine maskuline Sprache.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.3 Französisch ist eine feminine Sprache.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.4 Die Aussprache des Französischen ist schwierig.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.5 Englisch ist eine einfachere Sprache als Französisch.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.6 Die Grammatik des Französischen ist einfach.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.7 Französisch ist eine schön klingende Sprache.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.8 Ich möchte gerne Französisch sprechen können.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.9 Französischen / Franzosen sind freundlich.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu

4.10 Französinnen / Franzosen sind arrogant.

stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.11 Französinnen / Franzosen sprechen keine Fremdsprachen.

stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.12 Frankreich spielt eine wesentliche Rolle im politischen Weltgeschehen.

stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.13 Ich möchte gerne nach Frankreich reisen.

stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.14 In den Medien wird Frankreich häufig negativ dargestellt.

stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.15 Kennen Sie Länder abgesehen von Frankreich, in denen ebenso Französisch gesprochen wird?

Notieren Sie alle, die Ihnen einfallen.

---

---

4.16 Nennen Sie drei Elemente, die Sie mit Frankreich in Verbindung bringen.

1.

---

2.

---

3.

---

Nach Beendigung des Fragebogens falten Sie ihn bitte zweimal und werfen Sie ihn in die dafür vorgesehene Sammelbox! Vielen DANK!

# Fragebogen für Latein- und Spanischschüler/innen

## Fragebogen über die Wahl der zweiten Fremdsprache

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,  
der vorliegende Fragebogen dient einer Untersuchung zum Thema: **Wahl der zweiten Fremdsprache von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II**. Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich die **Motive der Wahl einer bestimmten Fremdsprache** erörtern, sowie den aktuellen Status des Französischen im Speziellen ermitteln. Um ein möglichst aussagekräftiges Resultat zu erhalten ist **jeder ehrlich und offen beantwortete Fragebogen** von Wichtigkeit! Da es sich hierbei um keine Testung handelt, gibt es weder falsche noch richtige Antworten! Selbstverständlich werden alle Daten und Antworten **anonym** und **vertraulich** behandelt. Bei den Antwortformaten handelt es sich entweder um Ankreuzkästchen oder um offene Fragen, die auf den vorgesehenen Zeilen zu beantworten sind.  
Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!  
Andrea Dorninger

### 1. Persönliche Angaben

1.1	Geschlecht:	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
1.2	Alter:	_____	
1.3	Schulstufe:	_____	
1.4	Schultyp:	<input type="checkbox"/> BHS	<input type="checkbox"/> AHS
1.5	Fremdsprachenwahl:	Ich habe <input type="checkbox"/> Französisch / <input type="checkbox"/> Latein / <input type="checkbox"/> Spanisch als zweite Fremdsprache gewählt.	

### 2. Zur Wahl der zweiten Fremdsprache

2.1	Ich bin mit der Wahl meiner zweiten Fremdsprache zufrieden. <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
2.2	Ich hätte lieber eine andere zweite Fremdsprache gewählt. <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu Bei Übereinstimmung mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“: Welche zweite Fremdsprache hätten Sie gerne gewählt?  _____
2.3	Ich würde die von mir gewählte Fremdsprache auch anderen SchülerInnen weiterempfehlen. <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
2.4	Ich habe meine zweite Fremdsprache auf Wunsch meiner Eltern / Erziehungsberechtigten gewählt. <input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu

- 2.5 Bei der Auswahl der zweiten Fremdsprache habe ich mich an der Wahl meiner FreundInnen / KlassenkollegInnen orientiert, um mit ihnen in einer Klasse sein zu können.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.6 Für mich war immer schon klar, welche zweite Fremdsprache ich wählen werde.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.7 Ich habe mir im Vorfeld viele Gedanken über die Wahl der zweiten Fremdsprache gemacht.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.8 Für mich war in der Entscheidung über die zweite Fremdsprache die entsprechende Fachlehrerin / der entsprechende Fachlehrer von großer Bedeutung.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.9 Folgende Kriterien sind in der Wahl einer zweiten Fremdsprache für mich besonders wichtig:  
 Möglichst einfache Erlernbarkeit der Fremdsprache  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.10 Schöner Klang der Fremdsprache  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.11 Nützlichkeit der Fremdsprache (z.B. im Beruf / Studium)  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.12 Weltweite Verbreitung der Fremdsprache  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.13 Weltbedeutung der Fremdsprache  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.14 Möglichkeit der aktiven Sprachanwendung (z.B. im Urlaub od. durch Kommunikation mit Native Speakern)  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.15 Kulturelles Interesse für das Land / das Gebiet, in dem die Sprache gesprochen wird bzw. wurde.  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu
- 2.16 Persönlicher Bezug zur Fremdsprache (z.B. durch Bekannte, welche die entsprechende Fremdsprache sprechen / beherrschen)  
 trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu

3.1 Warum haben Sie sich im Speziellen für Französisch / Spanisch / Latein als zweite Fremdsprache entschieden? Bitte geben Sie eine kurze Begründung und die wesentlichen Beweggründe Ihrer Sprachwahl an.

---

---

---

---

---

3.2 Aus welchen Gründen haben Sie sich für Spanisch / Latein anstelle von Französisch entschieden? Bitte erläutern Sie kurz Ihre Überlegungen.

---

---

---

---

---

#### 4.0 Zum Status des Französischen und Frankreichs

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

- 4.1 Französisch ist eine schwere Sprache.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.2 Französisch ist eine maskuline Sprache.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.3 Französisch ist eine feminine Sprache.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.4 Die Aussprache des Französischen ist schwierig.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu
- 4.5 Englisch ist eine einfachere Sprache als Französisch.  
 stimme zu    stimme eher zu    stimme eher nicht zu    stimme nicht zu

Seite 3 von 4

4.7 Französisch ist eine schön klingende Sprache.  
 stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.8 Ich möchte gerne Französisch sprechen können.  
 stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.9 Französinnen / Franzosen sind freundlich.  
 stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.10 Französinnen / Franzosen sind arrogant.  
 stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.11 Französinnen / Franzosen sprechen keine Fremdsprachen.  
 stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.12 Frankreich spielt eine wesentliche Rolle im politischen Weltgeschehen.  
 stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.13 Ich möchte gerne nach Frankreich reisen.  
 stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.14 In den Medien wird Frankreich häufig negativ dargestellt.  
 stimme zu  stimme eher zu  stimme eher nicht zu  stimme nicht zu

4.15 Kennen Sie Länder abgesehen von Frankreich, in denen ebenso Französisch gesprochen wird?  
Notieren Sie alle, die Ihnen einfallen.

---

---

4.16 Nennen Sie drei Elemente, die Sie mit Frankreich in Verbindung bringen.

1.

---

2.

---

3.

---

Nach Beendigung des Fragebogens falten Sie ihn bitte zweimal und werfen Sie ihn in die dafür vorgesehene Sammelbox! Vielen DANK!

## Presseartikel

### 1. *Die Presse* (18.01.2016)

#### **Sprachen an Schulen: Spanisch ist am Vormarsch**

**Spanisch-Unterricht boomt schon seit längerem, Französisch verliert hingegen an Bedeutung. Latein bleibt am Stundenplan ein Wackelkandidat.**

Spanisch ist an den österreichischen Schulen weiter auf dem Vormarsch. Gegenüber dem Schuljahr 2001/02 hat sich die Zahl der Schüler im Spanisch-Unterricht von rund 17.000 auf 41.000 mehr als verdoppelt, zeigen Zahlen der Statistik Austria für das Schuljahr 2013/14. "Je ne parle pas français" wird es künftig immer öfter heißen: Klarer Verlierer ist Französisch, das im gleichen Zeitraum von 125.000 auf 103.000 Schüler abbaute. Allein zwischen 2011/12 und 2013/14 nahm die Zahl der Französisch-Schüler um weitere 5000 ab. Dabei ist die Zahl der Schüler an den allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen (AHS bzw. BHS), wo Französisch hauptsächlich unterrichtet wird, seit 2001/02 stark gestiegen.

#### **Russisch hat zugelegt**

Neben Spanisch hat auch Russisch stark zugelegt - allerdings von einem wesentlich niedrigeren Niveau: Die Zahl der Russisch-Schüler stieg zwischen 2001/02 und 2013/14 von 3800 auf 7100, wobei in den letzten beiden Jahren des Erhebungszeitraums wieder ein leichter Rückgang um rund 300 Schüler zu verzeichnen war. Ähnlich ist das Bild bei Italienisch: Seit 2001/02 wuchs die Zahl der Italienisch-Schüler von 57.000 auf 60.000 (2013/14), auch hier gab es in den letzten beiden Jahren der Statistik aber Verluste um etwa 1000 Schüler.

#### **Latein: Mal aufwärts, mal abwärts**

Noch differenzierter ist die Situation im (fast nur an AHS unterrichteten) Fach Latein, wo die Zahl der Schüler zwischen 2001/02 und 2011/12 von 53.000 auf 63.000 stark anwuchs, in den beiden Jahren darauf aber wieder um rund 4000 auf 59.000 absank. Die Zahl der Altgriechisch-Schüler stagniert seit 2001/02 bei rund 1000.

Auch Englisch als dominierende Fremdsprache musste zahlenmäßig Einbußen hinnehmen. Da aber nach wie vor fast alle (98 Prozent) der knapp 1,1 Mio. Schüler in Österreich Englisch-Unterricht haben, ist dieser Rückgang vor allem mit dem allgemeinen Schüler-Minus (um ca. 100.000 zwischen 2001/02 und 2013/14) zu erklären. Übrigens lernen mittlerweile schon alle Volksschüler in Österreich Englisch, wie eine Studie zeigt. Im EU-Vergleich liegen die heimischen Grundschüler mit ihrer Sprachausbildung an der Spitze.

(APA)

### 2. *Kurier* (04.02.2014)

#### **Schule: Französisch ist out**

**Österreichs Schüler lernen dafür mehr Russisch und Spanisch. Einen Boom erlebt die "tote" Sprache Latein.**

Immer mehr Schüler an den österreichischen Schulen lernen Spanisch. Gegenüber dem Schuljahr 2001/02 hat sich die Zahl der Schüler im Spanisch-Unterricht von rund 17.000 auf 37.000 mehr als verdoppelt, zeigen

Zahlen der Statistik Austria für das Schuljahr 2011/12. Stärkeren Zulauf als zehn Jahre davor verzeichneten auch Latein, Russisch und Italienisch. Klarer Verlierer ist Französisch.

Etwas überraschend ist der Zugewinn für die "tote" Sprache Latein - die Zahl der Lateinschüler stieg von rund 53.000 auf 63.000. Grund dafür dürfte vor allem der starke Zuwachs der Schülerzahlen an den AHS sein (von 183.000 auf 196.000) - Latein wird fast ausschließlich an AHS angeboten. Die Zahl der Altgriechisch-Schüler stagnierte dagegen bei rund 1000.

### **Italienisch überholt Latein**

Wie die Zahl der Spanisch-Schüler hat sich auch jene der Russisch-Schüler gegenüber 2001/02 fast verdoppelt, allerdings auf wesentlich niedrigerem Niveau (von 3800 auf 7400). Leichte Zugewinne verzeichnete auch Italienisch (von rund 57.000 auf 61.000 Schüler). Interessantes Detail: In den letzten zehn Jahren wurde Italienisch damit von Latein wieder überholt.

Eindeutiger Verlierer ist Französisch: Die Zahl der Französisch-Schüler fiel von 125.000 auf 108.000.

Hauptverantwortlich dafür sind weniger die AHS, wo mit rund 52.000 Schülern eine Stagnation zu verzeichnen war, als die berufsbildenden höheren Schulen (BHS). Dort gab es trotz Schülerzuwachses einen Rückgang von 47.000 auf 37.000 Französisch-Lernende.

Auch Englisch als dominierende Fremdsprache musste zahlenmäßig Einbußen hinnehmen. Da aber nach wie vor fast alle der knapp 1,1 Mio. Schüler in Österreich Englisch-Unterricht haben, ist dieser Rückgang vor allem mit dem allgemeinen Schüler-Minus zu erklären.

## **3. Orf.at (04.02.2014)**

### **Au revoir für Französisch**

#### **Auch Latein kann zulegen**

Immer mehr Schüler an den österreichischen Schulen lernen Spanisch. In den letzten zehn Jahren hat sich die Zahl der Schüler im Spanisch-Unterricht mehr als verdoppelt. Das zeigen aktuelle Zahlen der Statistik Austria. Großer Verlierer ist dafür Französisch.

Zulauf verzeichneten laut dem Vergleich der Zahlen für die Schuljahre 2001/2001 und 2011/2012 neben Spanisch auch Latein, Russisch und Italienisch. Englisch ist nach einem leichten Anstieg mit einem Anteil von 97,8 Prozent weiterhin die dominierende Fremdsprache in Österreichs Schulen, wobei durch den Rückgang der Schüler über alle Schultypen hinweg zuletzt auch in Englisch mit 1.070.000 in absoluten Zahlen weniger Schüler unterrichtet wurden.

#### **Französisch verliert in allen Schultypen**

Eindeutiger Verlierer ist Französisch: Die Zahl der Französisch-Schüler fiel über alle Schultypen hinweg von rund 125.000 auf rund 108.000. Besonders stark war der Rückgang in den Hauptschulen mit rund zwei Dritteln aller Schüler und in den Volksschulen, wo sich die Zahl der Französisch-Schüler auf rund 2.000 halbiert hat. In beiden Schultypen gab es auch einen deutlichen Schülerrückgang.

In den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) gab es trotz Schülerzuwachses ebenfalls einen Rückgang von 47.000 auf 37.000 Französisch-Lernende. In den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) war der Rückgang mit rund drei Prozent aller AHS-Schüler deutlich geringer, wobei es in der Unterstufe in Prozent

sogar einen leichten Zugewinn gab. In der Neuen Mittelschule lernten 2011/2012 3,3 Prozent aller Schüler Französisch.

### **Spanisch-Schüler verdoppelt**

Spanisch lernten 2011/2012 rund 37.000 aller Schüler, zehn Jahre zuvor waren es noch rund 17.000. In den Volksschulen verdreifachten sich die absoluten Zahlen in den letzten zehn Jahren auf 682, in der Hauptschule verdoppelten sie sich auf 419. Auch in AHS und BHS verdoppelten sich die Schülerzahlen zumindest.

Etwas überraschend ist der Zugewinn für die „tote“ Sprache Latein - die Zahl der Latein-Schüler stieg von rund 53.000 auf 63.000. Grund dafür dürfte vor allem der Zuwachs der Schülerzahlen an den AHS sein - Latein wird fast ausschließlich an AHS angeboten. Die Zahl der Altgriechisch-Schüler stieg ebenfalls, wenn auch auf deutlich niedrigerem Niveau, um 89 auf 1.083 Schüler.

### **Russisch an BHS beliebt**

Wie die Zahl der Spanisch-Schüler hat sich auch jene der Russisch-Schüler gegenüber 2001/02 fast verdoppelt, allerdings auf ebenfalls wesentlich niedrigerem Niveau (von rund 3.800 auf rund 7.400). Der Anstieg war besonders deutlich in den BHS und an Volksschulen, während die Zahl der Russisch-Schüler an der AHS fiel.

Leichte Zugewinne verzeichnete auch Italienisch (von rund 57.000 auf 61.000 Schüler), wobei die Schülerzahl in den BHS stieg, während sie an den Volks- und Hauptschulen fiel. Interessantes Detail: In den letzten zehn Jahren wurde Italienisch damit von Latein wieder überholt.

### **Weitere Fremdsprachen nicht ausgewiesen**

Andere lebende Fremdsprachen, die von insgesamt rund 17.000 beziehungsweise 1,5 Prozent aller Schüler belegt werden, wurden in der aktuellen Statistik nicht mehr einzeln ausgewiesen. Im Vergleich zu 2001/2002 gab es auch hier einen deutlichen Anstieg von rund 7.000 Schülern, wobei vor zehn Jahren 0,3 Prozent aller Schüler Slowenisch, 0,2 Prozent Kroatisch und 0,1 Prozent Ungarisch belegten. Weitere 0,3 entfielen auf sonstige lebende Fremdsprachen.

Laut Statistik Austria erlernt mit rund 827.000 die überwiegende Mehrheit der Schüler in Österreich nur eine Fremdsprache, 201.000 zwei, rund 40.000 drei. Nur 3.483 erlernten 2011/2012 vier unterschiedliche Fremdsprachen, 64 fünf. In der AHS-Oberstufe und den BHS lernen die meisten Schüler zwei Fremdsprachen, in der AHS-Unterstufe, Hauptschule und der Neuen Mittelschule überwiegend nur eine Sprache.

### **Englisch auch in EU dominierend**

Englisch ist auch in der Europäischen Union die dominierende Fremdsprache. Laut Eurostat wird Englisch im Durchschnitt der 28 EU-Staaten in 83 Prozent der Volks- und Hauptschulen sowie Unterstufen unterrichtet, hieß es Ende September auf Basis von Daten von 2011. Hinter Englisch folgte Französisch, das von 19 Prozent aller Schüler dieser Schultypen gelernt wird. Danach kommt mit neun Prozent Deutsch und mit sechs Prozent Spanisch.

In der AHS-Oberstufe und den BHS kommt Englisch demnach laut Eurostat überhaupt auf 94 Prozent. Wiederum ist Französisch mit 23 Prozent an zweiter Stelle, knapp gefolgt von Deutsch (21 Prozent) und Spanisch (18).

Die Bedeutung von Englisch als Fremdsprache in der EU bestätigt sich auch bei Erwachsenen. Von jenen, die angaben, Englisch sei ihre am besten beherrschte Fremdsprache, sagten 20 Prozent im EU-Durchschnitt, dass die diese Sprache sehr gut beherrschen (Österreich 24 Prozent), 35 Prozent antworteten mit gut (Österreich 39) und 45 Prozent hatten nach Selbsteinschätzung zumindest Grundkenntnisse (Österreich 37).

#### 4. *Süddeutsche Zeitung* (24.02.2015)

##### Französischunterricht in der Schule: "Wir müssen Schüler anfixen"

- Französisch ist nach wie vor die am zweithäufigsten gelehrt Fremdsprache an deutschen Schulen.
- Aber: Immer mehr Schüler wählen die Sprache in den höheren Klassen ab.
- Das dürfte nicht nur am schlechten Image der Sprache, sondern auch an der vielerorts praktizierten Art des Unterrichts liegen.

"Kein Kino, keine Comics, keine Fußball-WM und keine Pommes." So sähe die Welt ohne Frankreich und die französische Sprache aus. "Und welcher Schüler", so sagt die Französischlehrerin Ulrike C. Lange, "würde das schon wollen?" Es stimmt schon: "Ziemlich beste Freunde", ein irre witziger Film. Comics aus Frankreich sind Kult. Und lieben nicht gerade alle Zaz, diese französische Sängerin mit den Ohrwürmern? Nur: Warum ist dann Französisch nicht mehr sexy? So scheint es ja tatsächlich zu sein. An deutschen Schulen tobt ein Verdrängungskampf der Fremdsprachen.

Auch Französisch spürt das. Neben dem Sprachen-Spitzenreiter Englisch ist kaum mehr Platz. Der übrige Raum ist hart umkämpft: Spanisch drängelt heran, es gibt Italienisch-Fans, Schüler, die Russisch lernen, Türkisch. Latein bleibt beliebt. Noch ist Französisch klar Nummer zwei an Schulen, die Quote ist insgesamt stabil. Wenn es aber um das lange Französisch-Lernen geht, bis zum Abitur, wenn sich Vokabeln und Grammatik zu Gesprächen verflüssigen, dann geht das Französische zurück. Seit dem Jahr 2005 fiel die Lerner-Quote in der Sekundarstufe II, also in den letzten Klassen der weiterführenden Schulen, von 34 auf 29 Prozent. Für das Abiturjahr fand der Jenaer Französischprofessor Marcus Reinfried heraus: Der Anteil der Sprache schmolz hier in den vergangenen 50 Jahren von 46 auf unter 20 Prozent. Grund für den Langzeittrend ist natürlich auch die Reform der Oberstufe - die Abwahl, die jedem offensteht, außerdem das G 8 und die Spanisch-Mode. Aber dahinter steckt wohl noch mehr. "Schüler wollen ihren Abiturschnitt verbessern und wählen Französisch dafür ab, sie denken, so wird es leichter", sagt Arnaud Sète. Er arbeitet in der französischen Botschaft in Berlin und kümmert sich um Sprachförderung. "Deutsche Schüler lernen schon Französisch", sagt er. "Aber viel zu kurz."

Vor allem das Image ist ein Problem, wenn Schüler entscheiden, welche Sprache sie behalten: Französisch gilt als elitär und schwer, eine Art Altgriechisch der Gegenwart, nur dass man es auch noch sprechen muss. Und für den Beruf bringt das weniger als Spanisch, glauben viele.

"Nichts davon ist wahr", sagt Französischlehrerin Lange. Sie spult ein paar Fakten ab und wirkt so, als müsste sie das ziemlich häufig tun: "Es gibt keinen Beweis dafür, dass Französisch schwerer wäre als andere Sprachen", sagt die Bundesvorsitzende der Vereinigung der Französischlehrer. "Frankreich ist unser wichtigster Wirtschaftspartner, nicht Spanien." Und wer strategisch denke, müsse eigentlich Französisch wählen. 2300 französische Niederlassungen gibt es in Deutschland, die deutsch-französische Handelsbilanz liegt bei 164 Milliarden Euro. Nach einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung benötigen immerhin 15 Prozent aller Berufstätigen Französisch, auch durch die Nachbarschaft der Länder. Der Spanisch-Anteil liegt nur bei vier Prozent.

##### **Endlich mit dem "Wirbeln" begonnen**

Aber was tun gegen das Image? "Wir müssen Schüler anfixen, damit sie erkennen, wie wichtig Frankreich für uns ist", meint Markus Ingenlath, Generalsekretär des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). Natürlich meint er den deutsch-französischen Dialog. Die Frage ist, ob Schüler in solchen Dimensionen denken. Zumindest schickt das DFJW 125 000 von ihnen jedes Jahr nach Frankreich.

Unzählige weitere Projekte dieser Art gibt es zwischen deutschen und französischen Einrichtungen, es ist das vielleicht beste Austauschgeflecht, das weltweit existiert. "Der Kontakt mit französischen Schülern", sagt Ingenlath, "ist immer noch die größte Lernmotivation."

Sicherlich aber könnte sich auch der Unterricht ändern. Es gibt Referendare, die Französisch und Spanisch geben: Französisch streng, mit Nachdruck auf Grammatik; Spanisch eher beschwingt, ein mündlicher Unterricht, der Lust macht auf die Kultur. Das erzählen Lehrer öfters. Aber es bewegt sich auch etwas: Einige Lehrer machen nun Fortbildungen zu Skype-Freundschaften, für Kontakte von deutschen und französischen Schülern. Sie gehen auf Interessen der Kinder ein, statt ständig nur Grammatik zu pauken - beliebte Filme und Pop statt im Übermaß Voltaire und Gainsbourg. Eine Lehrerin sagt: Wir haben endlich mit dem "Wirbeln" begonnen. Und hofft, dass es hilft.

(Hannes Vollmuth)

## **Abstract**

Diese Diplomarbeit widmet sich der Frage nach dem aktuellen Status des Französischen im Fremdsprachenunterricht sowie den wesentlichen Motiven bei der Wahl der zweiten Fremdsprache von Schüler/innen in der Sekundarstufe II. Die Behauptung, dass sich das Schulfach Französisch in einer Krise befinde, steht im Zentrum der Forschungsarbeit und wird mit mehreren thematischen Herangehensweisen untersucht. Die theoretische Annäherung an das Sujet umfasst neben einer knappen Darstellung der vorherrschenden Gesetzeslage hinsichtlich des schulischen Sprachangebots die psychologische Auseinandersetzung mit den Begriffen „Motiv“ und „Motivation“ sowie zwei exemplarische Motivkategorisierungen im Fremdsprachenkontext des kanadischen Psychologen Robert C. Gardner und des deutschen Philologen Walter Apelt. Des Weiteren behandelt der theoretische Rahmen die unterschiedlichsten Attraktivitätsaspekte der Wahl bestimmter Zweitfremdsprachen, wobei der Fokus stets auf die französische Sprache gelegt wird. In einer statistischen Auswertung der Anzahl der Französischschüler/innen in der Sekundarstufe II wurde sowohl in den allgemeinbildenden höheren Schulen, als auch in den berufsbildenden höheren Schulen ein Verlust an Französischlernenden über ein Zeitraum von über sechs Jahren festgestellt. Die französische Sprache befindet sich folglich auf schulischer Ebene im Abwärtstrend. Mittels einer empirischen Studie in Form einer schriftlichen Befragung von Schüler/innen zu ihrer Fremdsprachenwahl wird versucht, die Gründe für die rückläufigen Zahlen im Französischunterricht zu eruieren. Der im Zuge der Untersuchung stattfindenden Motiv- und Imageanalyse kann entnommen werden, dass die französische Sprache zwar die oft gefragten Kriterien der Anwendbarkeit und Nützlichkeit erfüllt, sie jedoch zunehmend mit Imageproblemen zu kämpfen hat. Aufgrund dessen entscheiden sich immer mehr Schüler/innen für den Erwerb der spanischen Sprache, die einen moderneren und jugendlicheren Status genießt.