

Wie entwickelt sich die Motivation von Schülerinnen und Schülern zum Englischlernen im ersten Jahr der Sekundarstufe I?

Johanna Höfener,¹ Rebecca Hüninghake² und Ute Ritterfeld³

In Europe, foreign language education starts between the age of six and nine. Especially young learners are assumed to be enthusiastic about this subject. With this study we aimed to investigate whether this beginner motivation in primary school can be maintained into secondary education or whether a drop in motivation is more likely. 301 fifth graders who had just entered secondary education in Germany completed a comprehensive survey on their motivation to further acquire English, possible determinants for this motivation, and their past primary school experiences. The same tool was again administered at the end of the school year. Results first reveal that both, attitudes and performance are related to learning motivation. Second, we could not identify a drop in motivation during transition into secondary education, however the tendency for decreasing motivation within its first year.

1. Einführung

Der Erwerb von Fremdsprachen stellt ein wesentliches Ziel jeder Bildungssozialisation dar. In der Englischdidaktik wird dabei unter anderem diskutiert, zu welchem Zeitpunkt die Fremdsprache in der schulischen Bildung eingeführt werden soll (vgl. z.B. Cenoz 2003; DeHouwer 2014; Lambelet & Berthele 2014; Muñoz 2014; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017). In den letzten 15 Jahren wurde der Beginn des Fremdsprachenunterrichts nicht nur in Deutschland, sondern europaweit von der Sekundarstufe in die Primarstufe vorverlegt, sodass mittlerweile ein Großteil der europäischen Kinder zwischen dem sechsten und dem neunten Lebensjahr mit dem schulischen Erwerb einer Fremdsprache beginnt (*Education, Audivisual and Culture Executive Agency* [= EACEA] 2012). Während im Grundschulunterricht das implizite und imitative Lernen im Vordergrund steht, nimmt die kognitive Beschäftigung mit grammatischem Regelwissen und den formalen Aspekten von Sprache in der Sekundarstufe immer mehr zu (Kolb 2011). Englischlehrpersonen der weiterführenden Schulen gaben in einer umfassenden Befragung von Fremdsprachenlehrkräften an, dass viele Kinder nach der Grundschule keine ausreichenden Vorkenntnisse in der

1 Korrespondenzadresse: Johanna Höfener, TU Dortmund, Fachgebiet Sprache und Kommunikation, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, E-Mail: johanna.hoefener@tu-dortmund.de

2 Korrespondenzadresse: Rebecca Hüninghake, TU Dortmund, Fachbereich Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion, Emil-Figge-Str. 73, Pavillon 10, 44227 Dortmund, E-Mail: rebecca.hueninghake@tu-dortmund.de

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Ute Ritterfeld, TU Dortmund, Fachgebiet Sprache und Kommunikation, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, E-Mail: ute.ritterfeld@tu-dortmund.de

fremden Sprache besäßen und sie deshalb in ihrem Unterricht der Sekundarstufe I von vorne beginnen müssten (ebd.). Fremdsprachenunterricht in der Grundschule verfolgt nicht nur das Ziel, Sprachkompetenzen zu vermitteln, sondern auch eine nachhaltige Motivation für das Schulfach aufzubauen, wonach sich in der Sekundarstufe I eine positive Einstellung zum Fach herausbilden könnte.

Motivation zum Lernen einer Fremdsprache wurde als eine der wichtigsten Determinanten von Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht identifiziert (Harris & Conway 2002; Masgoret & Gardner 2003; Dörnyei, Csizér & Németh 2006; Bagarić 2007). Besonders jüngere Kinder gelten als hoch motiviert, eine neue Sprache zu lernen (Cenoz 2003; Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006; Engel 2009; Mihaljević Djigunović & Lopriore 2011).

Der im Jahre 2003 veröffentlichte "Aktionsplan zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Sprachenlernens der Europäischen Kommission" nennt das "lebenslange Sprachenlernen" als zentrales Ziel und die im "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" festgelegten Kompetenzniveaus dienen den europäischen Mitgliedsstaaten als Bezugsrahmen für die jeweiligen Lehrpläne und die darin formulierten Kompetenzerwartungen (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 8). Mit der Veröffentlichung des Aktionsplans wurden die Länder dazu aufgefordert, ihre Curricula zu überarbeiten und entsprechend an den Referenzrahmen anzupassen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003). Inwieweit die Forderungen des Aktionsplans im Alltag europäischer Schulen umgesetzt wurden, wurde im Rahmen einer europaweiten Studie zum frühen Fremdsprachenlernen untersucht. Edelenbos et al. (2006) identifizierten eine Fülle an Angeboten zum frühen Fremdsprachenlernen sowohl in der schulischen Praxis als auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden. Obgleich der erkennbaren Bemühungen aller beteiligten Instanzen sehen die Autorinnen und Autoren noch Optimierungsbedarf für den frühen Beginn des Fremdsprachenlernens in Europa. Im Rahmen einer umfassenden Evaluationsstudie des Englischunterrichts an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen kommen die Autorinnen und Autoren ebenfalls zu dem Ergebnis, dass der früh beginnende Englischunterricht trotz insgesamt guter Resonanz seitens Schülerinnen und Schülern (SuS) und Lehrenden noch vor vielen Herausforderungen steht und an einigen Stellen großes Entwicklungspotential aufweist (Engel 2009). In den letzten Jahren wurden außerdem vermehrt Stimmen laut, die den Trend zum immer früher beginnenden Fremdsprachenunterricht mit Skepsis beobachten. Unter anderem Celaya (2012), DeHouwer (2014) sowie Lambelet und Berthele (2014) stellen den verbreiteten Konsens in Frage, wonach der Fremdspracherwerb maßgeblich vom Erwerbsbeginn abhängt. Dieses Argument beruhe nur auf Erkenntnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung, wonach es jüngeren Kindern in der Tat leichter fällt, eine weitere Sprache zu lernen als Jugendlichen und Erwachsenen. Doch bereits die Inputbedingungen im Kontext von wöchentlich nur stundenweise stattfindendem

Fremdsprachenunterricht seien nicht mit denen eines natürlichen, kontinuierlichen Zweitspracherwerbs zu vergleichen (Celaya 2012). Auch die Ergebnisse von Studien, in denen die Rolle des Alters zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts für Leistung und Lerngeschwindigkeit untersucht wurde, weisen darauf hin, dass ein früher Fremdsprachenbeginn keine bedeutenden Vorteile gegenüber einem späteren Beginn mit sich bringt. So konnte gezeigt werden, dass ältere Lernende nach einer ähnlichen Anzahl von Unterrichtsstunden bessere Textkompetenzen sowohl im mündlichen (Muñoz 2003; Mora 2006) als auch im schriftlichen Sprachgebrauch (Lasagabaster & Doiz 2003; Navés, Torras & Celaya 2003) aufwiesen. Auch Jaekel, Schurig, Florian und Ritter (2017) stellten in einer Längsschnittstudie fest, dass SuS, die erst im dritten Jahr der Grundschule mit dem Erwerb von Englisch als erste Fremdsprache begannen, den Leistungsvorsprung ihrer zwei Jahre früher gestarteten *Peers* bis zur siebten Klasse aufholten und sogar bessere fremdsprachliche Leistungen aufwiesen. Muñoz (2014) plädiert deshalb dafür, statt das Alter zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts immer weiter herunterzusetzen, dem fremdsprachlichen Input mehr Bedeutung beizumessen und die Qualität und Menge des Inputs zu optimieren, da diese einen wesentlich höheren Einfluss auf die mündlichen Leistungen der Lernenden haben.

2. Theoretischer Hintergrund

Mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule wird auch der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe vermehrt in der fremdsprachlichen Fachdidaktik diskutiert. Kritiker sprechen von der sogenannten 'Übergangsproblematik', womit sie einen durch verschiedene Faktoren bedingten Bruch beim Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule beschreiben (Burwitz-Melzer & Legutke 2004; Doms 2010). Ein kontinuierliches Fortführen des Fremdsprachenlernens zwischen den Schulstufen, wie es die Kultusministerkonferenz (2011) verlangt, wird demnach durch die strukturellen, personellen und sozialen Veränderungen, die der Schulwechsel mit sich bringt, sowohl für SuS als auch für die Fremdsprachenlehrpersonen erschwert. Da sich die Klassen an den weiterführenden Schulen aus SuS verschiedener Grundschulen zusammensetzen, ist die Heterogenität bezüglich ihrer Fremdsprachenkompetenzen erheblich (Böttger, 2009; BIG-Kreis 2015). Das Problem sei das "Nichtvorhandensein verbindlicher Abschlussprofile in vielen Grundschulen und damit einhergehend das Fehlen einer relativ klaren Basis für den Englischunterricht in Klasse 5" (Kuty & Haß 2016: 43). Die Mitglieder des BIG-Kreises (2015) plädierten deshalb an die Kultusministerkonferenz, sich dringend der Entwicklung verbindlicher Vorgaben von Standards und Lernständen am Ende der

Grundschulzeit anzunehmen, wie sie es für die Hauptfächer Deutsch und Mathematik bereits getan hat. Damit würde sie auch den Wünschen der Sekundarstufenlehrkräfte nach verlässlichen Anknüpfungspunkten zu Beginn der fünften Klasse entsprechen (Vollmuth 2012).

Die SuS werden nach dem Übergang mit veränderten organisatorischen Bedingungen und erhöhten Leistungsanforderungen konfrontiert. Englisch wird in der Sekundarstufe I zum Hauptfach und somit versetzungsrelevant. Das Fach nimmt mehr Raum in der Stundentafel ein und durch regelmäßig stattfindende Lernstandskontrollen in Form von Vokabeltests und Klassenarbeiten steigt der Leistungsdruck im Vergleich zur Grundschule deutlich. Auch die didaktisch-methodischen Vorgehensweisen ändern sich mit dem Übergang. Statt eines spielerischen impliziten Lernens (*bottom-up*) steht in der Sekundarstufe I die kognitive Beschäftigung mit grammatischem Regelwissen und den formalen Aspekten von Sprache (*top-down*) im Vordergrund (Burwitz-Melzer et al. 2004; Kolb 2011; Jung 2015). Kolb (2011) bestätigte im Rahmen einer ausführlichen Lehrendenbefragung außerdem die in der fachdidaktischen Literatur beschriebene Verschiebung des Schwerpunkts von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit.

Aufgrund der zahlreichen, teilweise drastischen Veränderungen, die mit dem Schulstufenwechsel einhergehen, lässt sich die Erwartung ableiten, dass die Motivation der SuS nach dem Übergang deutlich nachlässt. Studien, in denen die Übergangssituation aus Sicht der Lernenden untersucht wird, kommen jedoch zu widersprüchlichen Ergebnissen. Chambers (2016) stellt in einer SuS-Befragung in Sachsen-Anhalt fest, dass den Lernenden der Englischunterricht an der weiterführenden Schule sogar besser gefällt als an der Grundschule, da sie das Gefühl hätten, weiterzukommen und von kompetenteren Lehrpersonen unterrichtet zu werden. Demgegenüber stehen die Ergebnisse einiger Studien, die im Zusammenhang mit dem Übergang in die Sekundarstufe I einen Motivationsverlust der SuS beim Fremdsprachenlernen feststellten (Cenoz 2003; BIG-Kreis 2009; Mihaljević Djigunović 2016). Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Motivation und Selbstkonzept im Kontext von frühem Fremdspracherwerb von Mihaljević Djigunović (2016) zeigen, dass die Motivation der SuS insbesondere in den ersten drei Jahren der Sekundarstufe I deutlich abnimmt.

Der einflussreichste Ansatz in der Motivationsforschung im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen geht zurück auf den Psychologen Robert C. Gardner. Er untersuchte den Zusammenhang von Motivation und Lernerfolg und identifizierte einzelne Komponenten der Motivation, die er in dem sogenannten *Social-educational Model* zusammenfasste (erstmalig Gardner & Lambert 1959). Nach diesem mittlerweile mehrfach überarbeiteten sozialpsychologischen Ansatz setzt sich Motivation im Zusammenhang mit dem Erwerb einer Fremdsprache aus drei Komponen-

ten zusammen: "the desire to learn the language, attitudes towards learning the language and motivational intensity (i.e., the effort extended to learn the language)" (Gardner 2010: 9). Allein die Bereitschaft, sich im Fremdsprachenunterricht bzw. für das Lernen einer Fremdsprache anzustrengen, reicht nicht aus, um im Sinne von Gardner von motivierten Lernenden zu sprechen. Diese Anstrengungsbereitschaft wird auch durch externe Faktoren, wie die Aussicht auf eine Belohnung etwa mit einer guten Note oder dem Erfüllen unterrichtlicher Normen, beeinflusst. Im Kontext der Lernpsychologie ist von extrinsischer Motivation die Rede. Hinzu kommen intrinsische Faktoren wie die Lust und der Spaß am Lernen der Sprache, die ebenfalls einen bedeutenden Teil der Motivation ausmachen. Nach Deci und Ryan (2002) lassen sich intrinsische und extrinsische Motivation nicht als disjunkte Kategorien, sondern vielmehr als zwei Pole eines Kontinuums beschreiben. Wie wichtig allerdings eine Unterscheidung zwischen diesen beiden motivationalen Ausprägungen ist, zeigen erste Ergebnisse aus unserer Arbeitsgruppe: Zu Beginn der fünften Klasse befragte Kinder gaben an, sich im Englischunterricht anstrengen zu wollen, gleichzeitig jedoch keine Lust mehr auf den Englischunterricht zu haben (Brendel 2015; Höfener 2015; Hüninghake 2015). Auch Angst vor dem Fach bildet eine wichtige Teilkomponente von Motivation im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (Abendroth-Timmer 2007) und sollte bei einer differenzierten Betrachtung motivationaler Voraussetzungen mitberücksichtigt werden.

Um die Entstehung von Motivation zum Fremdsprachenlernen besser verstehen zu können, ist die Auseinandersetzung mit ihren Einflussgrößen hilfreich. Die Einstellungen der Lernenden gegenüber der Zielsprache und dem Lernprozess (Gardner et al. 1959; Abendroth-Timmer 2007; Mihaljević Djigunović 2012) sowie ihre subjektiven Kompetenzeinschätzungen (Mihaljević Djigunović et al. 2011; Wilden, Porsch & Ritter, 2013; Mihaljević Djigunović 2016) haben sich dabei als besonders einflussreich herausgestellt. Aber auch die Unterrichtsgestaltung und die Lernumgebung sind maßgeblich für eine hohe Motivation beim schulischen Fremdspracherwerb. Dazu gehören die Auswahl kindgerechter Themenschwerpunkte (Kruk 2016), der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (Tsang 2012; Kruk 2016; Lamb 2017), der Einsatz authentischer Unterrichtsmaterialien (Tsang 2012; Kruk 2016) sowie das Prinzip der Einsprachigkeit (Hüninghake 2015).

3. Forschungsinteresse

Da der Motivation eine wesentliche Rolle im Lernprozess zukommt und die Erfahrungen der Kinder im Grundschulunterricht eine wichtige Basis für die weiterführende Schule legen, soll hier die Motivationsentwicklung von SuS zum Englischlernen im ersten Jahr der Sekundarstufe I in den Blick genommen werden. Über eine längsschnittliche Betrachtung des Übergangszeitraums können Veränderungen während dieser Übergangsphase aufgezeigt werden. Von besonderem Interesse ist dabei, ob sich tatsächlich Anhaltspunkte für den von einigen Lehrpersonen anekdotisch berichteten Motivationsabfall finden oder ob die in der Grundschule entstandene Motivation zum Englischlernen nachhaltig in die Sekundarstufe I überführt oder durch den stärker gesteuerten weiterführenden Unterricht sogar gesteigert werden kann.

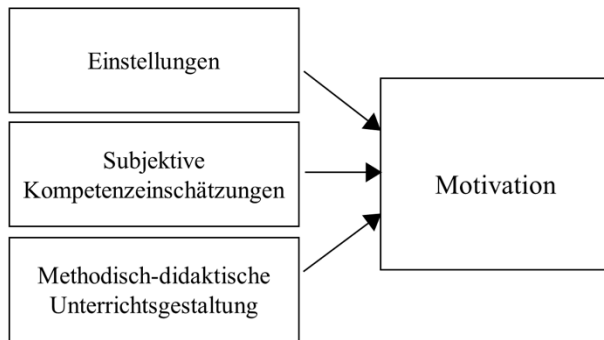


Abbildung 1: Determinanten von Motivation beim Englischlernen

Explorative Subgruppenvergleiche sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit sich SuS mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Mädchen/Jungen, mehrsprachig/einsprachig, Gymnasium/Gesamtschule) hinsichtlich ihrer Motivationsentwicklung beim Übergang in die Sekundarstufe I voneinander unterscheiden und welche förderlichen und hemmenden Determinanten für die Motivation identifiziert werden können. Dabei werden ihre subjektiven Kompetenzeinschätzungen in der englischen Sprache, ihre positiven und negativen Einstellungen zum Englischlernen sowie die Methodik und Didaktik des Englischunterrichts als mögliche Einflussfaktoren untersucht (vgl. Abb. 1). Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- (1) Wie motiviert starten die SuS in den Englischunterricht in der Sekundarstufe I?
- (2) Wie unterscheidet sich die Motivation verschiedener Gruppen?
- (3) Wie entwickelt sich die Motivation im Laufe des fünften Schuljahres?
- (4) Welche Faktoren beeinflussen die Motivation zum Englischlernen?

4. Methode⁴

4.1 Stichprobe

Um den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe an einer Stichprobe untersuchen zu können, wurden SuS zweier Gymnasien sowie einer Gesamtschule im Ruhrgebiet gleich zu Beginn sowie kurz vor Ende des fünften Schuljahres untersucht. Mit diesem Vorgehen sollten die durch den Grundschulunterricht entwickelten Voraussetzungen für die Sekundarstufe erfasst und im Verlauf des ersten Schuljahres an der weiterführenden Schule betrachtet werden. Von den 14 fünften Klassen füllten insgesamt 357 Kinder den Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt aus, 328 Lernende nahmen zum Ende des Schuljahres an der Befragung teil. Mithilfe eines vierstelligen Codes konnten insgesamt 305 SuS identifiziert werden, von denen zu beiden Erhebungszeitpunkten Daten vorliegen. Vier Datensätze wurden anschließend von der Analyse ausgeschlossen, da der Fragebogen unvollständig ($n = 3$) oder nicht ernsthaft beantwortet wurde ($n = 1$). Die für die Analysen zugrunde gelegte Stichprobe umfasst damit die Daten von 301 SuS. Die Verteilung der Stichprobe bezüglich Geschlecht, Mehrsprachigkeit und Schulform lässt sich Tabelle 1 entnehmen. Alle SuS besuchten zu beiden Erhebungszeitpunkten die fünfte Jahrgangsstufe und waren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung zwischen 9 und 12 Jahren alt ($M = 10,00$, $SD = 0,45$). Die meisten der mehrsprachig aufwachsenden SuS sprechen Türkisch ($n = 35$). Desweiteren sind die Sprachen Russisch ($n = 9$), Albanisch ($n = 8$), Polnisch ($n = 5$), Spanisch ($n = 5$) sowie 35 andere Sprachen vertreten.

Tabelle 1: Stichprobenverteilung nach Geschlecht, Mehrsprachigkeit und Schulform

	Häufigkeit (n)	Prozent (%)
alle	301	100
Jungen	163	54,2
Mädchen	135	44,8
keine Angabe	3	0,01
einsprachig	202	67,1
mehrsprachig	99	32,9
Gesamtschule	102	33,9
Gymnasium I	107	35,6
Gymnasium II	92	30,5

4 Wir bedanken uns bei Sarah Prax und Juliane Kalsch, die an dieser Studie mitgewirkt haben.

Auf dem letzten Zeugnis in der Grundschule hatten 26,2% der Kinder nach eigenen Angaben die Englischnote 'sehr gut', 47,5% die Note 'gut', bei 20,9% stand ein 'befriedigend' und sieben SuS bekamen für das Fach Englisch die Note 'ausreichend'. Neun Kinder haben im Fragebogen keine Note angegeben. Von den Kindern mit den Noten 'sehr gut' und 'gut' besuchen 79% eines der beiden Gymnasien und 76% der SuS mit den Noten 'befriedigend' und schlechter gehen auf die Gesamtschule.

Die zum zweiten Messzeitpunkt erfasste Englischnote bezieht sich auf das Halbjahreszeugnis in der fünften Klasse. Nach einem halben Jahr Englisch an der weiterführenden Schule hatten die meisten Kinder die Note 'gut' (34,2%) oder 'befriedigend' (34,6%) auf dem Halbjahreszeugnis. Die beste Note 'sehr gut' bekamen 16,3%, 'ausreichend' 11,3% und fünf SuS erhielten die Note 'mangelhaft'.

4.2 Instrumentarium

In einem aufwändigen Verfahren mit 8-facher Itemrevision wurde ein Ad-hoc-Fragebogen zur Erfassung der Motivation beim Englischlernen entwickelt, in einer Vorläuferstudie pilotiert und dessen wissenschaftliche Verwertbarkeit anhand von explorativen Faktorenanalysen bestätigt. Er richtet sich an SuS der Jahrgangsstufe fünf, die erst wenige Wochen zuvor auf die weiterführende Schule gewechselt haben (Zeitpunkt t1). Dies ermöglicht, einerseits retrospektiv die Erfahrungen aus dem Englischunterricht der Grundschule und andererseits prospektiv die Erwartungen an den kommenden Englischunterricht auf der neuen Schule zu erheben. Für die längsschnittliche Betrachtung der Motivationsentwicklung im Laufe des fünften Schuljahres wurden die Kinder am Ende der fünften Klasse erneut befragt (Zeitpunkt t2).

Der Fragebogen umfasst insgesamt 100 Items, von denen die meisten als Aussage in der ersten Person Singular formuliert sind und anhand einer verbal verankerten fünfstufigen Rating-Skala mit den Endpunkten 'trifft überhaupt nicht zu' und 'trifft genau zu' beantwortet werden. Der Fragebogen lässt sich in drei Teile gliedern:

Im ersten Teil werden personenbezogene Informationen (Geschlecht, Alter, Mehrsprachigkeit) sowie die letzte Englischnote auf dem Zeugnis erfasst. Der zweite Teil bildet den Hauptteil des Fragebogens und enthält die Operationalisierung von drei Konstrukten: (1) subjektive Kompetenzeinschätzungen, (2) Einstellungen und (3) Motivation der SuS. Die Fähigkeitsselbsteinschätzung (Wigfield & Eccles 2000, Holder 2005) sowie die Einstellungen (Gardner et al. 1959; Abendroth-Timmer 2007; Mihaljević Djigunović 2012) haben sich bereits im Kontext anderer Studien als Teile der motivationalen Komponente im Fremdsprachenunterricht erwiesen und wurden deshalb diesem Fragebogen als zentrale Konstrukte zugrunde gelegt.

Die SuS wurden gebeten, zum einen ihre Kompetenzen in der englischen Sprache einzuschätzen. Die entwickelten Items fragen nach generellen Kompetenzen, die sich

explizit auf den Englischunterricht in der Grundschule beziehen, nach Kompetenzen in spezifischen linguistischen Bereichen wie Aussprache, Merkfähigkeit, Produktion und Rezeption von mündlichen und schriftlichen Texten, die sich im Lehrplan für den Englischunterricht in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen wiederfinden und in der Skala Sprachliches Handeln zusammengefasst sind, sowie nach der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel im Mündlichen. Mit Hilfe explorativer Faktorenanalysen wurden nach Ausschluss von fünf der ursprünglich 17 Items schließlich drei Faktoren identifiziert (erklärte Gesamtvarianz = 64,45 %; KMO = ,889, Bartlett-Test auf Sphärizität $p < .001$, 6 Iterationen), die wie folgt benannt werden: 'Sprachliches Handeln', 'Verfügbarkeit sprachlicher Mittel' und 'Englischunterricht in der Grundschule'. Die nach dem zweiten Messzeitpunkt durchgeführte konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt einen sehr guten Modellfit der drei Faktoren ($CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $X^2 = 18.66$, $p = 1.00$, $df = 51$, $X^2/df = .366$), wodurch die Vergleichbarkeit der dimensionalen Struktur der Konstrukte zu beiden Messzeitpunkten gegeben ist.

Zum anderen wurden positive und negative Einstellungen über und Erfahrungen aus dem Englischunterricht erfasst. Items zu den positiven Affekten berücksichtigen dabei die Aspekte Mut, Stolz und Freude, während die nach negativen Affekten fragenden Items Angst, Ärger und Scham erfassen. Auch die persönlichen Erwartungen und die subjektiven Theorien der SuS zu den Erwartungen ihrer Eltern an den Fremdspracherwerb wurden erhoben. Dazu zählen unter anderem die Bewertung eines möglichen Nutzens der Sprache (z.B. das Bereisen fremder Länder) sowie die Bewertung des Englischunterrichts durch die Eltern und deren Erwartungen an die fremdsprachlichen Leistungen ihrer Kinder. Nach der Eliminierung von vier der 20 Items aufgrund uneindeutiger Werte resultierte die zweite explorative Faktorenanalyse in einer dreifaktoriellen Lösung (Gesamtvarianzaufklärung = 54,24 %; KMO = ,835, Bartlett-Test auf Sphärizität $p < .001$, 5 Iterationen). Die Faktoren werden bezeichnet als 'positive Affekte', 'negative Affekte' und 'elterliche Norm'. Die durch die konfirmatorische Faktorenanalyse berechnete Modellanpassungsgüte ist auch für dieses theoretische Konstrukt sehr gut ($CFI = .99$, $RMSEA = .027$, $X^2 = 122.59$, $p = .071$, $df = 101$, $X^2/df = 1.21$).

Die Motivation der SuS wird prospektiv im Hinblick auf den kommenden Englischunterricht erfragt und ist unterteilt in vier Variablen. Die Items zum 'Engagement' fragen danach, wie hoch die Anstrengungsbereitschaft der SuS im Englischunterricht und darüber hinaus ist. Items, die erfassen, wie sehr sich die Kinder auf den kommenden Englischunterricht freuen, sind in der Variable 'Freude' zusammengefasst. Dieser gegenüber steht die Variable 'Null Bock'. Die zugeordneten Items fragen, inwieweit die SuS keine Lust mehr haben, Englisch zu lernen. Sie werden außerdem erfragt, wie groß ihre 'Angst' vor dem kommenden Englischunterricht ist. Eine mit den insgesamt 22 Items durchgeführte explorative Faktorenanalyse ergab

eine Lösung mit drei Faktoren und einer Gesamtvarianzaufklärung von 59,36%. Dabei wurde der ursprüngliche Itempool um insgesamt fünf unbrauchbare Items reduziert. Das Ergebnis war eine dreifaktorielle Lösung, die 59,61% der Gesamtvarianz aufklärt (KMO .891, Bartlett-Test auf Sphärizität $p < .001$, 4 Iterationen). Während die Variablen 'Angst' und 'Null Bock' bestehen bleiben, laden die Items, die die Anstrengungsbereitschaft und die Freude der Kinder beschreiben, auf einem gemeinsamen Faktor. Da SuS, die bereit sind, viel für das Lernen einer Fremdsprache zu tun und dabei viel Freude empfinden, laut Gardner (2010) motiviert sind, eine Fremdsprache zu lernen, liegt es nahe, diesen Faktor für die weiteren Analysen als 'Motivation' zu bezeichnen. Mit der nach dem zweiten Erhebungszeitpunkt durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalyse konnte auch für dieses Konstrukt ein sehr guter Modellfit festgestellt werden ($CFI = 1.99$, $RMSEA = .00$, $X^2 = 109.36$, $p = .656$, $df = 116$, $X^2/df = .94$). Die Vergleichbarkeit zu beiden Messzeitpunkten ist somit in diesem Fall ebenfalls gegeben.

Den dritten und damit letzten Teil des Fragebogens bilden zum einen Items zur Didaktik und Methodik des Englischunterrichts in der Grundschule. Die Auswahl der Items fand unter anderem in Anlehnung an den Lehrplan für den Englischunterricht in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2008) sowie an die von Böttger (2005) empfohlenen didaktischen Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht statt. Demnach erfassen die Items die von den SuS wahrgenommenen interaktiven Lernformen, den Einsatz variierender Sozialformen, Methoden der Wortschatzarbeit sowie das Ausmaß der im Unterricht praktizierten Einsprachigkeit, die fachdidaktischen Empfehlungen entsprechend als besonders relevant für das frühe Fremdsprachenlernen gilt (Cameron 2014; Kötter & Rymarczyk 2015). Außerdem werden die SuS am Ende des Fragebogens gebeten, den Englischunterricht in der Grundschule hinsichtlich Themenauswahl und Unterhaltungsfaktor zu bewerten sowie seinen Status als Lieblingsfach anzugeben. Auch die Rahmenbedingungen an der neuen Schule (u.a. Klassenlehrer/-in, Klassenkameraden, Englischlehrer/-in, Englischraum) sollen abschließend von ihnen beurteilt werden.

4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebungen fanden in der dritten Woche nach Beginn des fünften Schuljahres sowie drei Wochen vor Ende des Schuljahres statt. Für den Fragebogen, der innerhalb einer Schulstunde von 45 Minuten bearbeitet wurde, wurde ein *Paper-Pencil*-Format gewählt. Zu Beginn erklärte ein Mitglied der Forschergruppe die fünfstufige Rating-Skala anhand eines Beispiels ("Ich lese gerne"). Das Ausfüllen des indi-

viduellen Codes für jedes Kind wurde von den Mitgliedern der Forschergruppe verbal begleitet, um sicherstellen zu können, dass alle Kinder das Vorgehen richtig verstanden hatten.

Für das vollständige Ausfüllen der Fragebögen benötigten die SuS 20 bis 35 Minuten. Die Mitglieder der Projektgruppe waren während der gesamten Zeit anwesend, um mögliche Verständnisfragen zu beantworten oder zusätzliche Hilfestellung (z.B. in Form von Vorlesen der Items) zu leisten.

4.4 Auswertung

Die erhobenen Daten wurden in dem Statistikauswertungsprogramm IBM SPSS Statistics Version 24.0 digitalisiert und für die weiteren Analysen aufbereitet. Zunächst wurden Skalenmittelwerte für die einzelnen Variablen des Motivationskonstrukts berechnet. Da die Stichprobe für alle drei Variablen nicht normalverteilt ist, wurden zur Überprüfung der Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten bzw. zwischen den verschiedenen Subgruppen nicht-parametrische Tests angewendet (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test für verbundene Stichproben und Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben).

Um zu untersuchen, welche Determinanten die Motivation, die 'Null Bock'-Hal tung sowie die Angst der Kinder zu Beginn des fünften Schuljahres beeinflussen, wurden multiple Regressionen berechnet. Die implizite Kausalrichtung kann anhand dieser Modelle nicht nachgewiesen werden, lässt sich jedoch durch die chronologische Abfolge der Variablen logisch begründen. Als mögliche Einflussfaktoren wurden die drei Einstellungsskalen, die drei Skalen der subjektiven Kompetenzeinschätzungen, die vier Skalen zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts sowie die Bewertung des Englischunterrichts und der Situation an der neuen Schule jeweils zu Beginn des Schuljahres in die Modelle mit einbezogen. Als Kontrollvariablen wurden außerdem das Geschlecht, die Schulform, die Mehrsprachigkeit und die letzte Englischnote auf dem Grundschulzeugnis berücksichtigt.

5. Ergebnisse

5.1 Ausgangsmotivation der SuS zu Beginn des fünften Schuljahres

Bei einem maximalen Skalenwert von 5 liegt der Mittelwert für die Motivation der Kinder zu Beginn der fünften Klasse bei 3.73 ($SD = 0.85$). Die 'Null Bock'-Haltung der SuS ist mit einem durchschnittlichen Wert von 1.6 ($SD = 0.72$) eher gering und die Angst vor dem kommenden Englischunterricht erreicht einen mittleren Wert von 2.47 ($SD = 0.93$).

5.2 Gruppenunterschiede zu Beginn des fünften Schuljahres

Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrer Motivation und 'Null Bock'-Haltung nicht voneinander. Die Angst ist jedoch bei den Mädchen mit einem Mittelwert von 2.69 ($SD = 1.01$) höher als bei den Jungen ($M = 2.29$; $SD = 0.82$; $z = -3.16$; $p < .01$). Vergleicht man die Angaben mehrsprachig und einsprachig aufwachsender SuS miteinander, so zeigen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich Motivation und 'Null Bock'-Haltung: Kinder, die zuhause noch eine weitere Sprache als Deutsch sprechen, sind mit einem Mittelwert von 3.91 ($SD = 0.81$) motivierter, Englisch zu lernen, als einsprachig deutsch aufwachsende SuS ($M = 3.65$; $SD = 0.85$; $z = -2.66$; $p < .01$). Mehrsprachige Lernende haben außerdem eine geringere 'Null Bock'-Haltung ($M = 1.48$; $SD = 0.65$) als ihre einsprachigen Peers ($M = 1.67$; $SD = 0.74$; $z = -2.34$; $p < .05$).

Ein Vergleich der beiden Schulformen zeigt, dass die Motivation der SuS am Gymnasium mit einem Mittelwert von 3.83 ($SD = 0.84$) signifikant höher ist als die der SuS der Gesamtschule ($M = 3.54$; $SD = 0.84$; $z = -3.01$; $p < .01$). Die SuS der Gesamtschule haben außerdem mit einem Mittelwert von 2.63 ($SD = 0.97$) etwas mehr Angst vor den kommenden Herausforderungen als die Kinder an den beiden Gymnasien ($M = 2.38$; $SD = 0.9$; $z = -2.3$; $p < .05$). Für die 'Null Bock'-Haltung konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Schulformen festgestellt werden.

5.3 Motivationsentwicklung im Verlauf des fünften Schuljahres

Ein Vergleich der Skalenmittelwerte zu den beiden Messzeitpunkten zeigt, dass sich die Motivation der Gesamtstichprobe innerhalb des ersten Jahres an der neuen Schule leicht verändert (vgl. Tab. 2). Signifikante Unterschiede zwischen den Zeitpunkten

konnten für die Skalen 'Motivation' und 'Null Bock' nachgewiesen werden. Während die Motivation zum Ende des Schuljahres abnimmt, nimmt die 'Null Bock'-Haltung zu. Der Wert für Angst verändert sich nicht signifikant.

Tabelle 2: Vergleich der Mittelwerte von Motivation, Angst und 'Null Bock'-Haltung zu den Zeitpunkten t1 und t2

		Zeitpunkt t1		Zeitpunkt t2		z	p
		M	SD	M	SD		
Motivation	alle	3.73	0.85	3.58	0.91	-2.27	<.05
	Jungen	3.72	0.87	3.61	0.91	-1.18	.238
	Mädchen	3.76	0.82	3.59	0.92	-2.04	<.05
	einsprachig	3.65	0.85	3.5	0.91	-2.10	<.05
	mehrsprachig	3.91	0.81	3.78	0.9	-.96	.337
	Gesamtschule	3.54	0.84	3.48	0.93	-.16	.871
	Gymnasium	3.83	0.84	3.64	0.9	-2.76	<.01
Angst	alle	2.47	0.93	2.54	0.96	-1.67	.095
	Jungen	2.29	0.82	2.35	0.92	-.99	.323
	Mädchen	2.69	1.01	2.76	0.95	-1.10	.272
	einsprachig	2.4	0.9	2.49	0.94	-1.60	.109
	mehrsprachig	2.6	0.97	2.67	0.89	-.70	.484
	Gesamtschule	2.63	0.97	2.57	1.05	-.42	.676
	Gymnasium	2.38	0.9	2.55	0.91	-2.36	<.05
'Null Bock'-Haltung	alle	1.6	0.72	1.83	0.92	-4.20	<.001
	Jungen	1.64	0.75	1.81	0.93	-2.09	<.05
	Mädchen	1.55	0.68	1.84	0.91	-3.66	<.001
	einsprachig	1.67	0.74	1.91	0.94	-3.78	<.001
	mehrsprachig	1.48	0.65	1.67	0.86	-1.96	.050
	Gesamtschule	1.69	0.71	1.93	1.02	-2.21	<.05
	Gymnasium	1.56	0.72	1.78	0.86	-3.65	<.001

Mit Hilfe des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests wurde ermittelt, bei welchen Subgruppen sich die Motivation im Laufe des fünften Schuljahres verändert und bei welchen sie konstant bleibt. Während bei den Jungen lediglich die 'Null Bock'-Haltung zum Ende des Schuljahres signifikant gestiegen ist, haben die Mädchen nicht nur weniger Lust als zu Beginn der fünften Klasse, sondern sind auch weniger motiviert. Die SuS, die zuhause noch eine andere Sprache als Deutsch sprechen, bleiben konstant motiviert, während die Motivation ihrer einsprachig aufwachsenden Peers signifikant sinkt. Bei beiden Gruppen nimmt außerdem die 'Null Bock'-Haltung im Laufe der fünften Klasse zu. Bei SuS, die das Gymnasium besuchen, verändern sich zum Ende des Schuljahres alle Dimensionen der Motivation signifikant. Während

ihre Angst und ihre 'Null Bock'-Haltung zunehmen, sinkt ihre Motivation. Die Motivation der SuS an der Gesamtschule bleibt konstant. Lediglich ihre 'Null Bock'-Haltung nimmt im Laufe des Schuljahres zu.

5.4 Determinanten von Motivation beim Englischlernen

Mit dem Regressionsmodell für die Motivation der SuS zu Beginn des fünften Schuljahres können 66,8% der Gesamtvarianz durch die in das Modell einbezogenen Variablen erklärt werden. Dabei fallen insbesondere die positiven Affekte ($b = .489$, $p < .001$), die Bewertung des Englischunterrichts ($b = .238$, $p < .001$), die interaktiven Lernformen ($b = .091$, $p < .05$) sowie die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel ($b = .104$, $p < .05$) ins Gewicht.

Die 'Null Bock'-Haltung der SuS kann zu 54,2% durch das entsprechende Modell erklärt werden. Signifikanten Einfluss haben die positiven ($b = .328$, $p < .001$) und die negativen Affekte ($b = .229$, $p < .001$), die Bewertung des Englischunterrichts ($b = .273$, $p < .001$) sowie die Bewertung der Situation an der neuen Schule ($b = .238$, $p < .001$). Auch die letzte Englischnote auf dem Grundschulzeugnis ($b = .168$, $p < .01$) und die Wortschatzarbeit ($b = -.094$, $p < .05$) wirken sich signifikant auf die 'Null Bock'-Haltung der SuS aus.

Die Angst vor dem Englischlernen und dem Englischunterricht zu Beginn der fünften Klasse kann zu 62,2% durch das Modell vorhergesagt werden. Die negativen Affekte ($b = .561$, $p < .001$), die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel ($b = .207$, $p < .001$) sowie die Kompetenzeinschätzung im Bereich sprachliches Handeln ($b = .163$, $p < .01$) wirken sich dabei signifikant auf die Angst aus.

6. Diskussion

6.1 Wie motiviert starten die SuS in den Englischunterricht in der Sekundarstufe I?

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sich die befragten SuS im zukünftigen Englischunterricht an der neuen Schule anstrengen wollen, Lust haben, Englisch zu lernen, und keine allzu große Angst vor den kommenden Herausforderungen haben. Insbesondere die geringe 'Null Bock'-Haltung deutet daraufhin, dass die Kinder in der Grundschule einen Englischunterricht erlebt haben, der ihnen große Lust auf das weitere Lernen der Fremdsprache gemacht hat. Es wäre zu erwarten, dass die berichtete Motivation zum Englischlernen vergleichbar hoch ist. Dies ist jedoch nicht der

Fall: Zwar sind viele Lernende bereit, sich im Englischunterricht anzustrengen, jedoch freuen sich weniger SuS darauf, sich auf Englisch zu unterhalten, englische Texte zu schreiben und Bücher auf Englisch zu lesen. Während mit der 'Null Bock'-Skala vor allem intrinsisch motivierte Faktoren erfasst wurden (etwa der Spaß am Englischlernen), beinhaltet die Dimension 'Motivation' unter anderem die Anstrengungsbereitschaft infolge von externen Einflüssen wie etwa der Belohnung durch gute Noten. Haben SuS einen besonders hohen Ehrgeiz, im Englischunterricht eine gute Note zu erhalten, sind sie offenbar eher bereit, sich anzustrengen. Damit geht jedoch nicht automatisch einher, dass sie sich auf die damit zusammenhängenden Herausforderungen freuen.

6.2 Wie unterscheidet sich die Motivation verschiedener Gruppen?

Die Ergebnisse weisen auf eine unterschiedliche Motivationsstruktur einzelner Subgruppen hin. So sind Mädchen und Jungen beispielsweise gleichermaßen motiviert, Mädchen haben aber zu Beginn der fünften Klasse mehr Angst vor dem kommenden Englischunterricht als ihre männlichen Mitschüler. Dieses Ergebnis ist, wenn man aktuelle Studien zu Geschlecht und Angst im schulischen Kontext hinzuzieht, nicht überraschend. So stellten Lohbeck, Nitkowski und Petermann (2016) fest, dass Mädchen anfälliger für Prüfungsangst sind als Jungen, und Götz, Bieg, Lüdtker, Pekrun und Hall (2013) fanden heraus, dass Mädchen eine höhere Ängstlichkeit im Fach Mathematik aufwiesen als Jungen. Letztere gehen davon aus, dass Mädchen ihre Kompetenzen insgesamt niedriger einschätzen, was sich auf ihre Angst auswirkt. Möglicherweise spielt jedoch auch die eher männliche Konnotation des Fachs Mathematik an dieser Stelle eine Rolle, weshalb der Bezug zum Fremdsprachenunterricht mit Vorsicht zu betrachten ist. Inwieweit das subjektive Kompetenzerleben eine Auswirkung auf die Angst der SuS im Englischunterricht hat, wurde ebenfalls im Rahmen dieser Studie untersucht und wird weiter unten diskutiert.

Die Subgruppe der mehrsprachigen Kinder zeigt insgesamt eine höhere Motivation und größere Lust auf das Lernen der Fremdsprache als die Gruppe ihrer einsprachig aufwachsenden Peers. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass die mehrsprachig aufwachsenden Kinder bereits positive Erfahrungen mit dem Erwerb mehrerer Sprachen gemacht haben und dem Fremdsprachenunterricht dementsprechend positiv gegenüberstehen.

6.3 Wie entwickelt sich die Motivation im Laufe des fünften Schuljahres?

Zum Ende des fünften Schuljahres ist insgesamt nur ein leichtes Absinken der Motivation erkennbar. Die SuS zeigen sich auch zum Ende des Schuljahres noch recht motiviert und wollen sich weiterhin im Englischunterricht engagieren. Eine deutlichere Veränderung wird in der 'Null Bock'-Haltung der SuS sichtbar. Die Kinder geben am Ende des Schuljahres an, weniger Lust auf den Englischunterricht zu haben, als es zu Anfang der Fall war. Zunächst einmal spricht es für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I, dass kein drastischer Abfall der Motivation nach dem Übergang von der Grundschule, wie ihn beispielsweise der BIG-Kreis (2015) postuliert, erkennbar ist. Dennoch wird die Tendenz sichtbar, dass gerade die Lust am Englischunterricht weniger wird. Inwieweit die Motivation der SuS auch in anderen Fächern zu Beginn der Sekundarstufe I tendenziell abnimmt, lässt sich anhand der Ergebnisse dieser Studie nicht aussagen, da die Ergebnisse ausschließlich in Bezug auf den Englischunterricht erhoben wurden.

6.4 Welche Faktoren beeinflussen die Motivation zum Englischlernen?

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen deuten darauf hin, dass unter anderem die Einstellungen der SuS zum Englischlernen ihre Motivation im Englischunterricht maßgeblich beeinflussen. Es erscheint logisch, dass Kinder, die gerne Englisch sprechen und es für wichtig halten, Englisch zu lernen, auch eine entsprechende Bereitschaft im Englischunterricht zeigen wollen. Auch für die Dimensionen 'Null Bock'-Haltung und Angst werden Einstellungen als maßgebliche Determinanten identifiziert. Ihre besondere Bedeutung im Kontext von Motivationsentwicklung, wie sie bereits 1959 von Gardner und Lambert in ihrem *Social-educational Model* postuliert wird, lässt sich damit bestätigen. Als weitere Einflussfaktoren konnten die subjektiven Kompetenzeinschätzungen im Bereich Verfügbarkeit sprachlicher Mittel sowie sprachliches Handeln identifiziert werden. Insbesondere die Angst vor dem zukünftigen Englischunterricht scheint durch das Kompetenzerleben der jungen Lernenden beeinflusst zu werden. Haben die SuS das Gefühl, etwas nicht so gut zu können, ist ihre Angst höher als bei denjenigen, die ihre englischsprachigen Kompetenzen höher einschätzen. Angelehnt an die Kontroll-Wert-Theorie von Pekrun (2006) gehen Lohbeck, Hangenauer und Moschner (2016) davon aus, dass die Einschätzung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich einer Lern- oder Leistungssituation einen Einfluss darauf hat, welche Emotionen mit dieser Situation in Verbindung gebracht werden.

Frenzel, Götz und Pekrun (2008) machen in einem Fallbeispiel zur Kontroll-Wert-Theorie deutlich, wie in Verbindung mit einer hohen Bedeutung der Leistung durch die Überzeugung, etwas nicht zu können, Prüfungsangst entstehen kann.

Des Weiteren verdeutlicht das Modell, dass es eine Rolle spielt, wie SuS den Englischunterricht bewerten. Lernende, die den Englischunterricht in der Grundschule langweilig fanden und weniger Spaß hatten, starten mit weniger Motivation in den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I als diejenigen, die den Grundschulunterricht besonders positiv bewerten.

Eingang des revidierten Manuskripts 13.02.2019

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2007): *Akzeptanz und Motivation: Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bagarić, Vesna (2007): English and German learners' level of communicative competence in writing and speaking. *Metodika* 14, 239-257.
- BIG-Kreis (2009): *Fremdsprachenunterricht als Kontinuum: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* [Online: https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Fremdsprachen/Wissenschaftliches/BIG-Kreis/Fremdsprachenunterricht_als_Kontinuum.pdf, 02.02.2018].
- BIG-Kreis (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende der Klasse 4: Ergebnisse der BIG-Studie* [Online: http://www.fff-konferenz.de/tl_files/BIG-Studie-2015/Big-Studie-2015_Lernstand-Englischunterricht-Klasse-4.pdf, 02.02.2018].
- Böttger, Heiner (2005): *Englisch lernen in der Grundschule: Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, Heiner (2009): *Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien: Eine qualitative Studie zur Behandlung der Ergebnisse des Englischunterrichts in der Grundschule im bayrischen Schulsystem*. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Universität.
- Brendel, Sarah (2015): *Der Einfluss subjektiver Kompetenzeinschätzungen auf die Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache beim Übergang zur Sekundarstufe I*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Dortmund.
- Burwitz-Melzer, Eva & Legutke, Michael (2004): Die Übergangsproblematik. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 69, 2-7.
- Celaya, María L. (2012): "I wish I were three!": Learning EFL at an early age. In: González Davies, María & Taronna, Annarita (Hrsg.): *New trends in early foreign language learning: The age factor, CLIL and languages in contact. Bridging Research and Good Practices*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2-11.
- Cenoz, Jasone (2003): The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing. In: García Mayo, María & García Lecumberri, María Luisa (Hrsg.), 77-93.

- Chambers, Gary (2016): Modern languages transition from primary to secondary school: The German pupils' voice. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)* 6: 2, 2284-2294.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2002): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation. *Zeitschrift für Pädagogik* 6: 2, 223-238.
- DeHouwer, Annick (2014): Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations. *Babylonia* 22: 1, 14-21.
- Doms, Christiane (2010): Lost in transition? Herausforderungen des Übergangs bewältigen. *Grundschulmagazin Englisch* 8: 4, 7-8.
- Dörnyei, Zoltan; Csizér, Kata & Németh, Nóra (2006): *Motivation, language attitudes, and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard & Kubanek, Angelika (2006): *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung: Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC (84/04)* [Online: http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/2007/youngsum_de.pdf, 02.02.2018].
- EACEA = Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012*. Brüssel: Eurydice.
- Engel, Gaby (2009): EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen, 197-215.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- García Mayo, Maria & Garcia Lecumberri, Maria Luisa (Hrsg.) (2003): *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gardner, Robert C. (2010): *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1959): Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie* 13 [DOI 10.1037/h0083787].
- Götz, Thomas; Bieg, Madeleine; Lüdtke, Oliver; Pekrun, Reinhard & Hall, Nathan C. (2013): Do girls really experience more anxiety in mathematics? *Psychological science* 24 [DOI 10.1177/0956797613486989].
- Harris, John & Conway, Mary (2002): *Modern languages in Irish primary schools: An evaluation of the national pilot projects*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Höfener, Johanna (2015): *Vorhersage von Motivation für den Fremdsprachenunterricht beim Übergang in die Sekundarstufe I: Eine lernpsychologische Anwendung der Theorie überlegten Handelns*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Dortmund.
- Holder, Martin C. (2005): *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang.
- Hüninghake, Rebecca (2015): *Der Einfluss didaktischer Prinzipien auf die Motivation für den Fremdsprachenunterricht beim Übergang zur Sekundarstufe I: Eine Studie zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Dortmund.
- Jaekel, Nils; Schurig, Michael; Florian, Merle & Ritter, Markus (2017): From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning* 56, 631-664 [DOI 10.1111/lang.12242].
- Jung, Britta (2015): *Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe: Eine Pilotstudie zum saarländischen Französischunterricht* [Online: <https://d-nb.info/1107775620/34>, 02.02.2018].

- Kolb, Annika (2011): Kontinuität und Brüche: Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22: 2, 145-176.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. KOM (2003) 449*. Brüssel.
- Kruk, Mariusz (2016): Temporal fluctuations in foreign language motivation: Results of a longitudinal study. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 4: 2, 1-17.
- Kultusministerkonferenz (2011): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf, 02.02.2018].
- Kuty, Margitta & Haß, Frank (2016): Der Übergang vom Englischunterricht der Primarstufe zur Sekundarstufe I. In: Haß, Frank (Hrsg.): *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett, 42-47.
- Lamb, Martin (2017): The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching* 50: 3, 301-346.
- Lambelet, Amelia & Berthele, Raphael (2014): *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen: Stand der Forschung* [Online: https://edudoc.ch/record/114461/files/Pluriling_Frib_d.pdf, 02.02.2018].
- Lasagabaster, David & Doiz, Aintzane (2003): Maturational constraints on foreign-language written production. In: García Mayo, Maria & García Lecumberri, Maria Luisa (Hrsg.), 136-160.
- Lohbeck, Annette; Hagenauer, Gerda & Moschner, Barbara (2016): Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6, 53-69 [DOI 10.1007/s35834-016-0147-2].
- Lohbeck, Annette; Nitkowski, Dennis & Petermann, Franz (2016): A control-value theory approach: Relationships between academic self-concept, interest, and test anxiety in elementary school children. *Child & Youth Care Forum* 45, 1-18 [DOI 10.1007/s10566-016-9362-1].
- Masgoret, Anne-Marie & Gardner, Robert C. (2003): Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning* 53: 1, 167-210.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2012): Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal* 2: 3, 55-74.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2016): Individual learner differences and young learners' performance on L2 speaking tests. In: Nikolov, Marianne (Hrsg.): *Assessing young learners of English: Global and local perspectives*. Cham: Springer International Publishing, 243-261.
- Mihaljević Djigunović, Jelena & Lopriore, Lucilla (2011): The learner: Do individual differences matter? In: Enever, Janet (Hrsg.): *ELLiE: Early language learning in Europe*. London: The British Council, 43-60.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre*. Frechen: Ritterbach.
- Mora, Joan C. (2006): Age effects on oral fluency development. In: Muñoz, Carmen (Hrsg.): *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 65-88.
- Mummendey, Hans D. & Grau, Ina (2008): *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Muñoz, Carmen (2003): Variation in oral skills development and age of onset. In: García Mayo, Maria & García Lecumberri, Maria Luisa (Hrsg.), 161-181.
- Muñoz, Carmen (2014): Starting young – is that all it takes? *Babylonia* 22: 1, 22-25.

- Navés, Teresa; Torras, Maria R. & Celaya, María L. (2003): Long-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. *EUROSLA Yearbook* 3, 103-129 [DOI 10.1075/eurosla.3.08nav].
- Tsang, Sin Y. (2012): Learning Japanese as a foreign language in the context of an American university: A qualitative and process-oriented study on de/motivation at the learning situation level. *Foreign Language Annals* 45: 1, 130-163.
- Vollmuth, Isabel (2012): Englischlernen als Kontinuum: Wie gestalten Lehrkräfte der fünften Jahrgangsstufe den Übergang? Eine Studie. *Praxis Englisch* 4, 44-46.
- Wigfield, Allan & Eccles, Jacquelynne S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81 [DOI 10.1006/ceps.1999.1015].
- Wilden, Eva, Porsch, Raphaela & Ritter, Markus (2013): Je früher desto besser? - Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 2, 171-201.