

Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlänge- rung des NFP-56-Projekts

Schlussbericht

lic. phil. Sybille Heinzmann
Prof. Dr. Marianne Müller
lic. phil. Marta Oliveira
Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti
Prof. Dr. Werner Wicki

Forschungsbericht Nr. 23
der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz
Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der ZHB Luzern
<http://www.zhbluzern.ch>



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz Lizenzvertrag lizenziert.
Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>
oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.
Eine Kurzform der in Anspruch genommenen Rechte finden Sie auch auf der nachfolgenden Seite dieses Dokuments.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz
<http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>



Lic. phil. Sybille Heinzmann
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
PHZ Luzern
Forschung und Entwicklung
Institut für Lehren und Lernen
Töpferstrasse 10
6004 Luzern
Tel. ++41 (0)41 228 71 51
Fax ++41 (0)41 228 71 60
E-Mail: heinzmann_saebil@gmx.ch
Website: www.luzern.phz.ch/ilel



Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts

lic. phil. Sybille Heinzmann, Projektleitung

lic. phil. Marta Oliveira, wissenschaftliche
Mitarbeit

Prof. Dr. Marianne Müller, Methodik und
Statistik

Lic. phil. Peter Lenz, Methodik und Statistik

M.A. Andreas Inglin, studentische Hilfskraft

M.A. Wojtech Ratter, studentische Hilfskraft

Stan Moyo, studentische Hilfskraft

Im Auftrag von:

Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz
(BKZ)

Dezember 2009

Dank

Zu Beginn möchte ich mich bei Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti bedanken, mit der ich während drei Jahren im NFP-56-Projekt „Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe“ erfolgreich zusammengearbeitet habe und die mir die Chance gegeben hat, die Verlängerung dieser Studie zu leiten. Dass diese Verlängerung so reibungslos durchgeführt werden konnte, ist auf das grosse Engagement der Projektmitarbeitenden zurückzuführen, bei denen ich mich hiermit herzlich bedanken möchte. Ein besonderer Dank gebührt der effizienten und zuverlässigen Mitarbeit von lic. phil. Marta Oliveira sowie Prof. Dr. Marianne Müller und lic. phil. Peter Lenz für ihre Unterstützung in methodischen Fragen und ihre sorgfältigen Datenauswertungen. Ein herzlicher Dank geht auch an Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti, Prof. Dr. Werner Wicki und lic. phil. Monika Mettler für ihre fachkundigen Impulse und ihr konstruktives Feedback während der gesamten Projektdauer sowie an alle studentischen Hilfskräfte. Der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz sei herzlich für die Finanzierung des Verlängerungsjahres des NFP-56-Projekts gedankt. Ein grosses Dankeschön gebührt selbstverständlich auch den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, ohne die die vorliegende Studie nicht hätte durchgeführt werden können. Ihnen allen danke ich herzlich für die Teilnahme und für die anregenden Pausengespräche im Lehrerzimmer.

Sybille Heinzmann

Bitte wie folgt zitieren:

Heinzmann Sybille, Oliveira Marta, Müller Marianne, Haenni Andrea, Wicki Werner (2009).

Englisch und Französisch auf der Primarstufe, Verlängerung des NFP-56 Projekts.

Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz,
Hochschule Luzern. Luzern: PHZ Luzern.

Inhaltverzeichnis

1	Einführung in die Thematik und Wissensstand	7
1.1	Ausgangslage: Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe und Grundbegriffe	7
1.2	Lernstandserhebungen	7
1.3	Einfluss vom Fremdsprachenlernen auf die erstsprachlichen Kompetenzen	10
1.4	Grundlagen zum Tertiärsprachenlernen	12
1.4.1	Einfluss sekundärsprachlicher Fertigkeiten auf den Tertiärsprachenerwerb	13
1.4.2	Einfluss lernstrategischer Fähigkeiten auf den Tertiärsprachenerwerb	14
1.5	Fragestellungen und Hypothesen	15
2	Methode	16
2.1	Stichprobe und Design	16
2.2	Messinstrumente	18
2.3	Auswertungsverfahren	20
2.3.1	Auswertung der mündlichen Interaktionskompetenz	20
2.3.2	Skalierung der Daten aus den Fragebögen und der Leistungstests	22
2.3.3	Vorgehen bei der Lernstandsbestimmung und den Modellberechnungen	22
3	Ergebnisse und Diskussion	27
3.1	Fremdsprachenkompetenzen am Ende der Primarschule	27
3.1.1	Französisch Hören	27
3.1.2	Französisch Lesen	30
3.1.3	Französisch mündliche Interaktion	32
3.1.4	Englisch Lesen	37
3.2	Einfluss von zwei Fremdsprachen auf die Deutschlesekompetenz	40
3.3	Wirksamkeit der Modelle 0/5 und 3/5	44
3.3.1	Einflussfaktoren auf Französisch Hörverständnis	44
3.3.2	Einflussfaktoren auf Französisch Leseverständnis	46
3.3.3	Einflussfaktoren auf die Interaktionsfertigkeiten in Französisch	49
3.3.4	Welchen Einfluss hat Englisch auf Französisch?	52
3.3.5	Lernfortschritt in Französisch von der 5. zur 6. Klasse	55
4	Fazit und Empfehlungen	60
	Literatur	64

Leserinnen und Lesern mit beschränkten zeitlichen Ressourcen wird empfohlen, jeweils die kurze Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse am Ende eines jeden Kapitels zu lesen. Des Weiteren existiert eine Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse.

1 Einführung in die Thematik und Wissensstand

1.1 Ausgangslage: Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe und Grundbegriffe

Am 25. März 2004 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einen richtungsweisenden Beschluss bezüglich des Sprachunterrichts in der obligatorischen Schule gefällt (vgl. EDK 2004). Als Grundlage diente der EDK unter anderem das von ExpertInnen erarbeitete «Gesamt-sprachenkonzept» (vgl. EDK 1998). Die EDK-Strategie sieht bezüglich des Fremdsprachenunterrichts als wesentliche Neuerung vor, dass bereits in der Primarschule eine zweite und damit eine zusätzliche Fremdsprache gelernt werden soll (vgl. ebd.). Die Umsetzung dieser sprachpolitischen Forderung hat eine Vorverlegung und Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe zur Folge. Den Kantonen wurde empfohlen, dass es sich bei den betreffenden Fremdsprachen um eine Landessprache sowie um Englisch oder eine weitere Landessprache handeln soll. Auf diese Weise möchte man sowohl dem staatspolitisch und kulturell begründeten Stellenwert der vier Landessprachen¹ als auch der zunehmenden Bedeutung von Englisch als Lingua franca auf transnationaler Ebene Rechnung tragen. Die Umsetzung dieser Vorgaben durch die Kantone hat je nach sprachregionaler Zugehörigkeit bzw. Kantonssprache(n) und Nachbarsprache(n) angrenzender Kantone zu unterschiedlichen Lösungen geführt. In den deutschsprachigen Kantonen der Zentralschweiz Obwalden, Zug, Schwyz und Luzern, in welchen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, wird das Modell 3/5 praktiziert, mit Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse.

Was die folgende Verwendung der Begriffe Erst-, Zweit- und Drittsprache betrifft, wird hier der Einfachheit und Verständlichkeit halber der institutionellen Perspektive gefolgt: Im Zentralschweizer Schulsystem ist Hochdeutsch offiziell die lokale Unterrichtssprache (L1)², Englisch die erste schulische Fremdsprache, und damit Zweit- oder Sekundärsprache (L2), und Französisch die zweite schulische Fremdsprache, und damit Dritt- oder Tertiärsprache (L3).³ Die dieser Studie zugrunde liegenden Bezeichnungen L1 bis L3 beziehen sich also auf die zeitliche Abfolge, in welcher die betreffenden Sprachen in der Schule gelernt werden. Hingegen wird dadurch noch nichts über die Kompetenz gesagt, welche die SchülerInnen in den einzelnen Sprachen bzw. bezüglich spezifischer Sprachfertigkeiten aufweisen.

1.2 Lernstandserhebungen

Die Einführung einer zweiten Fremdsprache in der Primarstufe hat auch für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I weitreichende Folgen, da die SchülerInnen beim Eintritt in die Oberstufe insgesamt mehr Fremdsprachenlernerfahrungen und -kompetenzen mitbringen als früher. Aus der Drittspra-

¹ Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.

² Zur Diglossiesituation: Schweizerdeutsch wird hier als Sprachvarietät verstanden, die viele gemeinsame Formen mit der Standardsprache Hochdeutsch aufweist. Entsprechend wird im Folgenden Hochdeutsch auch für die dominante Mehrheit von SchülerInnen, welche monolingual mit Schweizerdeutsch aufwächst, als L1 definiert und nicht als erste schulische Fremdsprache bezeichnet.

³ Aus Sicht der einzelnen SchülerInnen und ihrer individuellen Sprachbiografie sieht die Situation möglicherweise anders aus: Bei zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern kann Hochdeutsch bereits die zweite, dritte oder gar die vierte Sprache sein, die sie lernen. Der Fokus dieser Studie liegt aber nicht primär auf den zwei- und mehrsprachigen Kindern, auch wenn die Unterscheidung zwischen Ein- sowie Zwei- und Mehrsprachigen im Rahmen der Analyse mit berücksichtigt wurde.

chenerwerbsforschung ist bekannt, dass vorgängig erworbene Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen beim Lernen von weiteren Sprachen hilfreich sein können (vgl. Haenni Hoti et al. 2009a: 16-22, 26-27; Jessner 2008: 31f.; Missler 1999: 22ff.; Manno 2003: 157, 171ff.). Dies bedingt allerdings, dass weiterführender Fremdsprachenunterricht auch tatsächlich auf bereits erworbenen Fertigkeiten aufbaut. Der Schnittstelle von der Primar- zur Sekundarstufe kommt eine zentrale Bedeutung in der Sicherstellung der Kontinuität des Fremdsprachenunterrichts zu. Um auf bereits vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen aufbauen zu können, ist es für die aufnehmenden Schulen und deren Lehrpersonen zentral, zu wissen, was die SchülerInnen am Ende der Primarschulzeit an Sprachfertigkeiten- und -erfahrungen mitbringen. Eine Sprachstandsmessung am Ende der Primarschule scheint allerdings nicht nur deshalb relevant. Nebst den Primar- und Sekundarschullehrpersonen haben auch Bildungspolitiker und Auszubildende ein Interesse daran, zu erfahren, inwieweit die im Lehrplan vorgeschriebenen Lernziele für die beiden Fremdsprachen erreicht werden, und gestützt auf entsprechende empirische Befunde zu reflektieren, ob die gesetzten sprachlichen Bildungsstandards realistisch sind.

Mit dem Ziel einer Lernstandserhebung in zwei Fremdsprachen knüpft die vorliegende Studie an eine Reihe internationaler und nationaler Bildungsmonitoring- und Schulevaluationsstudien an, die sich mit der Erfassung und Überprüfung von Sprachkompetenzen, basierend auf Bildungsstandards, befassen. Bildungsstandards legen verbindliche Bildungsziele für die Schulen fest, welche die Lernenden bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erreicht haben sollen. Da sie auch der Sicherung und Steigerung der Schulqualität dienen sollen, müssen sie so konkret formuliert sein, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und mit Hilfe von Testverfahren empirisch überprüft werden können (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2003: 9-10). Die Bildungsziele in den Lehrplänen für Englisch und Französisch stützen sich auf die Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER). Der GER umschreibt sprachliche Fertigkeiten auf insgesamt 6 Kompetenzstufen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) und will damit zu einer transparenteren und einheitlicheren Evaluierung und Attestierung von Sprachkompetenzen beitragen (Europarat 2001: 14). Im Englisch-Lehrplan werden, in Anlehnung an Lingualevel, die Kompetenzstufen des GER noch weiter in jeweils zwei Unterstufen (A1.1, A1.2 etc.) unterteilt. Dabei ist für Englisch am Ende der Primarschule im rezeptiven Bereich (Hören und Lesen) das Niveau A2.1-A2.2 und im produktiven Bereich (Sprechen und Schreiben) das Niveau A1.2-A2.1 vorgesehen (Bildungsplanung Zentralschweiz 2004: 9). Für Französisch lautet das Bildungsziel am Ende der Primarschule das Erreichen des Niveaus A1 in allen Bereichen (Bildungsplanung Zentralschweiz 2000: 9).

Die pädagogisch-psychologisch orientierte Forschung, die sich durch grosse Stichproben, quantitative Forschungsmethoden, den Einsatz von standardisierten Tests und (in der Regel) eine international vergleichende Perspektive auszeichnet, hat sich bislang – was die Messung der Sprachkompetenzen von SchülerInnen betrifft – auf die lokale Unterrichtssprache konzentriert (vgl. IGLU/IGLU-E⁴: Bos et al. 2003; Bos et al. 2006; PISA⁵: Prenzel et al. 2006). Der Bereich der Fremdsprachenkompetenzen ist bislang weitgehend ausgespart worden. Ausnahmen bilden dabei die in Deutschland durchgeführten DESI⁶ und KESS⁷ Studien.

⁴ IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/IGLU-E: Studie zur Erweiterung von IGLU.

⁵ PISA: Program for International Student Assessment.

⁶ DESI: Deutsch Englisch Schülerleistungen International.

⁷ KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von SchülerInnen am Ende der Jahrgangsstufe 4.

In der DESI Studie wurden neben Deutsch auch die Englischfertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, mündlicher Sprachgebrauch, Textrekonstruktion, Sprachbewusstheit und Schreiben kreativer Texte) von SchülerInnen erfasst, allerdings erst in der neunten Klasse. Sie ist damit die einzige gross angelegte Studie, die die mündlichen Sprachkompetenzen der SchülerInnen einbezieht, was mit erheblich höherem Forschungsaufwand verbunden ist als die Messung der rezeptiven Sprachfertigkeiten Hören und Lesen. In Bezug auf die Fremdsprache Englisch hat sich gezeigt, dass im Bereich Hören ein guter Drittel der Neuntklässler die curricularen Mindestanforderungen (A2 gemäss GER) nicht erreichen, woraus die Autoren schliessen, dass die Leistungsanforderungen der Lehrpläne wohl zu hoch ansetzen (Klieme et al. 2006: 12-13). Im Bereich Sprechen scheinen die Anforderungen weitgehend erfüllt, da zwei Drittel aller SchülerInnen das Niveau A2, welches als Ziel für den Hauptschulabschluss bildet, erreichen oder übertreffen. Innerhalb des Hauptschulbildungsganges sind es allerdings nur 35% (ibid: 16-19).

Die Hamburger KESS 4-Studie, die an den internationalen Vergleich der IGLU-Studie anknüpft, untersucht neben dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundverständnis sowie der Lese- und Rechtschreibkompetenz in Deutsch auch das Hörverständnis in Englisch von ViertklässlerInnen (Bos & Pietsch 2006; Bos et al. 2007). Wie bei der DESI-Studie handelt es sich hierbei um eine Lernstandserhebung an einer Schnittstelle. In diesem Fall ist es die Schnittstelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe II⁸. Die Hörverstehensleistungen in Englisch wurden in dieser Studie allerdings nicht gängigen Kompetenzniveaus (wie z.B. den Kompetenzstufen des GER) zugeordnet.

In der Schweiz gibt es bisher lediglich zwei Studien, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Fremdsprachenkenntnisse von Primarschulkindern mit Bezug auf die Lernziele oder Kompetenzniveaus des GER einzuschätzen. In der Studie von Schaer & Bader (2003, 2006) wurden die Englischkompetenzen von PrimarschülerInnen im Kanton Appenzell nach zwei bzw. vier Jahren Englischunterricht (d.h. am Ende der 4. bzw. 6. Klasse) erhoben. Zum Zeitpunkt der ersten Messung wurden rezeptive Fertigkeiten (Hören, Lesen, rezeptiver Wortschatz) und Sprechfertigkeiten erhoben. Zum Zeitpunkt der zweiten Messung (nach 4 Jahren Englischunterricht) wurden die Teilkompetenzen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sowie Grammatikkenntnisse erhoben. Ein verbindlicher Lehrplan für den Englischunterricht auf der Primarstufe, der sich an die Deskriptoren des GER anlehnt, lag nur zum Zeitpunkt der zweiten Befragung vor. Die Studie kommt zum Schluss, dass die Kinder am Ende der Primarschule in den Bereichen Hören und Lesen teilweise über dem im Lehrplan geforderten Niveau A2.2 liegen. Die Autoren sind auch der Meinung, dass die Kinder in den Bereichen Sprechen und Schreiben das im Lehrplan geforderte Niveau A2.1 erreichen, wobei für die Messung der mündlichen Sprachproduktion nur dreissig Kinder getestet wurden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schaer & Bader die im Appenzeller Lehrplan für das Ende der Primarschule definierten Lernziele für Englisch als erreicht betrachten. Allerdings gibt es gegen eine solche Einschätzung gewisse Vorbehalte. Einerseits konnten für die vorliegende Studie keine kalibrierten Aufgaben verwendet werden, weshalb die Zuordnung von bestimmten Aufgaben zu den Kompetenzniveaus des GER intuitiv und interpretativ erfolgen musste. Andererseits ist ohne eine Raschskalierung (vgl. Abschnitt 2.3.3) eine empirische Zuordnung von Aufgabenschwierigkeiten zu Schülerfähigkeiten nicht möglich.

⁸ Wie in den meisten deutschen Bundesländern umfasst die Primarschule in Hamburg die Klassen 1-4.

In dieser Hinsicht bietet die von Husfeldt & Bader (2009) im Kanton Aargau durchgeführte Lernstandserhebung zuverlässigere Ergebnisse. In dieser Studie wurden die Englischkompetenzen von 748 SchülerInnen in den Bereichen Lesen und Hören sowie von 65 Kindern im Bereich Sprechen nach zwei Jahren Unterricht (Ende 4. Klasse) getestet. Die Autorinnen kommen nach einer Raschskalierung und der Zuordnung von Testaufgaben zu Kompetenzniveaus des GER zum Schluss, dass die Kinder am Ende der 4. Klasse in allen getesteten Bereichen insgesamt ein hohes sprachliches Niveau erreichen. Bezüglich Lesen ist es über 90% der SchülerInnen gelungen Aufgaben des Niveaus A1.2 zu lösen. Rund ein Drittel schaffte es, eine der schwierigsten Aufgaben des Niveaus A2.1 zu lösen. Was das Hören betrifft, so konnten 40% der Kinder eine der schwierigsten Aufgaben auf dem Niveau A2.1 mit guter Sicherheit lösen. Beim Sprechen meistern alle Kinder Aufgaben auf dem Niveau A1.2 und auch gewisse Aufgaben auf dem Kompetenzniveau A2.1. Im Gegensatz zur vorgängig besprochenen Studie von Schäer & Bader, handelt es sich bei der Untersuchung im Kanton Aargau jedoch nicht um eine Lernstandserhebung an einer Schnittstelle. Im Zuge der Reformen des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahren scheint es indes besonders bedeutsam, zu ermitteln, über welche Kompetenzen die Lernenden an der Schnittstelle von der Primar- zur Sekundarstufe I verfügen. Hierzu möchte die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

1.3 Einfluss vom Fremdsprachenlernen auf die erstsprachlichen Kompetenzen

Im Zusammenhang mit der Einführung des Modells 3/5, welches den Beginn des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule früher als bisher ansetzt und das Erlernen von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe vorsieht, wurden bei Teilen der Eltern, Lehrpersonen und Politiker/innen Befürchtungen laut, dass der „Frühbeginn“ sowie die Anzahl Sprachen (nebst Hochdeutsch und Mundart) die Kinder überfordern und der Entwicklung ihrer Deutschkompetenz schaden könnten. Solche Befürchtungen wurden insbesondere hinsichtlich zwei- und mehrsprachiger Kindern mit Migrationshintergrund sowie leistungsschwächerer SchülerInnen geäußert, um die sprachpolitische Forderung zu untermauern, dass die zweite Fremdsprache erst in der Sekundarschule eingeführt werden solle (vgl. Wachter 2004). Im Gegenzug wird von den BefürworterInnen eines früheren Unterrichts in zwei Fremdsprachen die Position vertreten, dass sich das Erlernen von Fremdsprachen in diesem Alter positiv auf die Entwicklung der Erstsprache auswirken kann oder sie zumindest nicht negativ beeinträchtigt (vgl. Stern 2002: 8; Regierungsrat des Kantons Luzern 2006: 13). Die „optimistischere Position“ sieht auch zwei- und mehrsprachige SchülerInnen beim Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe eher im Vorteil, da diese über ein stärker ausgeprägtes (meta)sprachliches Bewusstseins und bereits erworbene Sprachlernstrategien verfügen (vgl. Cenoz 2003). Sie wird auch durch Befunde der DESI Studie (vgl. Klieme et al. 2006: 23-26) und Ergebnisse des NFP-56-Projekts „Frühenglisch Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittsstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe“ (vgl. Haenni Hoti et al. 2009a: 17-18, 26-27) untermauert.

In der Schweiz wurde bislang noch nicht untersucht, welchen Einfluss der simultane schulische Erwerb von zwei Fremdsprachen auf die Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz von SchülerInnen zeitigt. Die Zentralschweizer Verlängerungsstudie zum NFP-56-Projekt liefert hier erstmals fundierte Ergebnisse. Bisher liegen erst Erkenntnisse vor zur Frage, welchen Einfluss der Erwerb *einer* Fremdsprache (Englisch) auf die L1-Fertigkeiten hat. Die Forschungsergebnisse zum Einfluss von Englisch auf die

Deutschfertigkeiten deuten darauf hin, dass vom Englischunterricht auf der Primarstufe eher keine negative Wirkung (vgl. Haenni Hoti et al. 2009a; Haenni Hoti & Werlen 2007) und allenfalls sogar eine positive Wirkung (vgl. Moser et al. 2002) auf die Kompetenzen in der lokalen Unterrichtssprache zu erwartet ist.

In ihrer repräsentativen Studie im Kanton Zürich, welche unter anderem die Deutschkompetenz von DrittklässlerInnen untersucht, zeigen Moser et al. (2002), dass die SchülerInnen aus dem Projekt 21 hinsichtlich des Schreibens von deutschen Texten signifikant besser abgeschnitten hatten als der Durchschnitt im Kanton Zürich. Im Zürcher Schulprojekt 21 wurden die teilnehmenden Lehrpersonen dazu angeregt, mindestens dreimal pro Woche englischsprachige Sequenzen von 20 bis 30 Minuten in verschiedene Schulfächer einzubauen. Die Autorin und die Autoren erklären dieses Ergebnis damit, dass die Einführung von Englisch in den Unterricht zu einer Fokussierung der Sprachförderung geführt habe, deren positive Effekte sich vor allem im kommunikativen Bereich zeigten. Sie gehen davon aus, dass durch das gleichzeitige Lernen von zwei Sprachen (Standardsprache Deutsch und erste Fremdsprache Englisch) Synergieeffekte erzeugt werden können, die sich positiv auf die Sprachkompetenzen auswirken. Ausserdem können in dieser Studie schicht- und bildungsbezogene Einflüsse durch das Elternhaus, wie sie in Projektschulen vorhanden sein mögen, ausgeschlossen werden, da diese Variablen im Rahmen der Elternbefragung erhoben und kontrolliert wurden. Es kann jedoch nicht eindeutig geklärt werden, ob die höheren Teilkompetenzen in Deutsch der SchülerInnen aus dem Projekt 21 (allein) auf den Englischunterricht zurückzuführen sind, weil in den betreffenden Schulen gleichzeitig mit der Einführung englischsprachiger Unterrichtssequenzen zwei weitere Schulentwicklungsmassnahmen umgesetzt wurden, nämlich das Lernen mit dem Computer als Hilfsmittel im Unterricht und die Bildung von altersdurchmischten Lerngruppen zur Förderung des eigenständigen Lernens sowie des Lernens im Team (vgl. Haenni Hoti & Werlen 2007: 142-144).

Weitere Hinweise zum möglichen Einfluss des Englischunterrichts in der Primarschule auf die Deutschkompetenz der Lernenden liefert das NFP-56-Projekt „Frühenglisch – Überforderung oder Chance?“, an welches das vorliegende Projekt anschliesst. In diesem Projekt wurden die Deutsch-Lesekompetenzen von SchülerInnen mit und ohne Englischunterricht in der Primarschule in der 3. und 4. Klasse verglichen. In der 3. Klasse zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf ihre Deutsch-Lesekompetenzen. Auch Kinder mit Migrationshintergrund und leistungsschwächere Kinder mit reduzierten Lernzielen schneiden in den beiden Gruppen (mit und ohne Englischunterricht) punkto Leseverstehen Deutsch gleich gut ab. Es scheint also, dass der Englischunterricht nach einem Schuljahr die Entwicklung der Lesefertigkeiten in der lokalen Unterrichtssprache nicht negativ beeinflusst hat (vgl. Haenni Hoti & Werlen 2007: 149-151). Die Autorinnen zeigen auf, dass es andere Faktoren sind, die das Leseverständnis massgeblich beeinflussen. Folgende demographische Variablen trugen signifikant zur Erklärung der Deutsch Lesefertigkeiten in der 3. Klasse bei: das Geschlecht, die Bildungsressourcen des Elternhauses, sprachlicher Hintergrund und nationale Identifikation (vgl. *ibid.*: 151-157). In der 4. Klasse sieht das Ergebnis etwas anders aus. Die Gruppe ohne Englischunterricht hat im Deutsch Lesetest geringfügig besser abgeschnitten als die Gruppe mit Englisch. Dabei gilt es aber zu beachten, dass diese Gruppenzugehörigkeit bei der Erklärung der Deutsch-Lesekompetenz eine weniger bedeutende Rolle spielt als andere Faktoren, wie die Tatsache, dass ein Kind reduzierte Lernziele hat, die Bildungsressourcen des Elternhauses und der sprachliche Hintergrund. Zudem muss auch bemerkt werden, dass die beiden Gruppen in der 4. Klasse nicht denselben Untersuchungsbedingungen unterworfen waren, da die SchülerInnen der Kon-

trollgruppe lediglich den Deutschtest lösen mussten, währenddem die SchülerInnen der Untersuchungsgruppe zuvor bereits während zwei Lektionen Englischaufgaben gelöst hatten. Es ist möglich, dass sich dies negativ auf die Konzentration der Letzteren beim Lösen der Deutschaufgaben ausgewirkt hat. Der Grund für diese Vorgehensweise lag darin, dass ein Einfluss des Deutschtests auf die Erhebung der Englischfertigkeiten vermieden werden sollte. In Anbetracht der ungleichen Untersuchungsbedingungen und dem doch geringfügigen Gruppenunterschied, ist es eher anzunehmen, dass dieser auf das Vorgehen während der Datenerhebung und nicht auf den Englischunterricht zurückzuführen ist. In der vorliegenden Verlängerungsstudie, welche die 6. Klasse umfasst, hatten beide Gruppen (SchülerInnen mit Unterricht in einer bzw. in zwei Fremdsprachen) dieselben Bedingungen beim Lösen des Deutsch-Lesetests, damit dieser mögliche Einfluss während der Datenerhebung kontrolliert werden konnte.

1.4 Grundlagen zum Tertiärsprachenlernen

Eine dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Annahme ist, dass sich das sprachliche Vorwissen und die Lernstrategien, welche SchülerInnen im Englischunterricht erwerben, positiv auf ihren Französischerwerb auswirken, da sekundärsprachliche Fertigkeiten und Lernstrategien beim Tertiärsprachenlernen fruchtbar gemacht werden können. SchülerInnen mit vorangehendem Englischunterricht müssten daher beim Französischlernen einen Vorteil haben bzw. erfolgreicher lernen als SchülerInnen, welche den Französischunterricht ohne vorangehenden Englischunterricht besuchen und bei denen Französisch die erste Fremdsprache darstellt, die sie in der Schule lernen. Im Folgenden wird diese Annahme mit Blick auf den Forschungsstand begründet.

Im Bereich der Drittsprachenerwerbsforschung liegen im deutschsprachigen Raum erst relativ wenige empirische Studien und Reviewarbeiten vor (vgl. Brohy 2001; Ender 2007; Griessler 2001; Hufeisen 2006; Jessner 2008; Marx 2005; Marx & Hufeisen 2004; Missler 1999; Müller-Lancé 1999; Reinfried 1999); dies erstaunt angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Drittsprachenerwerbsforschung um ein relativ junges Forschungsgebiet handelt, nicht. Erst seit jüngerer Zeit versucht sie sich theoretisch von der Zweitsprachenerwerbsforschung abzugrenzen und als eigenständigen Forschungszweig zu etablieren. So wurde die Mehrheit der wissenschaftlichen Arbeiten auf diesem Gebiet erst seit 1990 publiziert (vgl. Marx & Hufeisen 2004: 148). Eine erhebliche Forschungslücke besteht u. a. in Bezug auf die Untersuchung der Sprachenfolge Deutsch-Englisch-Französisch, um die es hier geht. Der Fokus bisheriger Forschungsarbeiten liegt zudem auf Erwachsenen mit höherer Bildung. Diese zeichnen sich aber im Gegensatz zu Kindern durch jahrelange Erfahrung im Fremdsprachenlernen sowie durch eine hohe metakognitive Kompetenz aus. Es ist daher unklar, inwieweit die entsprechenden Erkenntnisse auf Schweizer PrimarschülerInnen und ihre spezifische Spachlernsituation (inklusive Diglossie) übertragbar sind. Ausserdem ist ein Mangel an quantitativen Längsschnittstudien zu verzeichnen, die ein (quasi-)experimentelles Design inklusive Untersuchungs- und Kontrollgruppe aufweisen und es ermöglichen, den Einfluss einer Zweit- auf eine Drittsprache über längere Zeit hinweg zu betrachten (vgl. Missler 1999: 302).

In der Schweiz wurden im Rahmen der Reform des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe bereits verschiedene Evaluationsstudien durchgeführt, namentlich in den Kantonen Zürich, Appenzell-Innerrhoden und Aargau (vgl. Büeler et al. 2001; Bader & Schaer 2006; Husfeldt & Bader Lehmann 2009). Da es sich hierbei primär um Lernstandserhebungen im Fach Englisch handelt, hat sich auch von diesen



Studien noch keine spezifisch mit der Thematik des Tertiärsprachenlernens befasst. Des Weiteren existieren zwei wissenschaftliche Gutachten, wovon sich das eine für und das andere gegen den Erwerb von zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe ausspricht (vgl. Stern 2002; Wachter 2004), allerdings ohne sich auf die entsprechenden empirischen Grundlagen in der Schweiz stützen zu können. Empirische Grundlagen zum Tertiärspracherwerb von Schweizer Primarschulkindern mit der Sprachenfolge Deutsch - Englisch - Französisch liefert hingegen erstmals das NFP-56-Projekt von Haenni Hoti et al. (2009a), auf das im folgenden Abschnitt 1.4.1 Bezug genommen wird.

1.4.1 Einfluss sekundärsprachlicher Fertigkeiten auf den Tertiärspracherwerb

Gemäss dem aktuellen Forschungstrend werden beim Drittspracherwerb vor allem positive Transfer-Effekte von vorangehend gelernten Sprachen erwartet. Sekundärsprachliche Einflüsse auf den Erwerb der Tertiärsprache werden nicht mehr primär als «Störfaktor» verstanden, sondern als Ressource begriffen. Der Blickwechsel weg von der Fehlerorientierung hin zur Ressourcenorientierung vollzieht sich im Kontext der aktuellen Diskussion um Lernerorientierung und Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht (vgl. Marx & Hufeisen 2004). Lernende einer Tertiärsprache können sowohl auf ihre Muttersprache als auch auf ihre erste Fremdsprache (Sekundärsprache) zurückgreifen und sie beim Tertiärspracherwerb als Ressource nutzen. Das konkrete Wissen über die Sekundärsprache kann dazu beitragen, dass Lernende einer Tertiärsprache erfolgreicher vorankommen und auch qualitativ anders lernen als Lernende, welche die Zielsprache als Zweitsprache lernen, da ihnen mehrere Möglichkeiten des Sprachvergleichs zur Verfügung stehen. In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur wird deshalb mehrheitlich die Position vertreten, dass sich das Erlernen einer Tertiärsprache durch stärkere Systematik und Analysefähigkeit auszeichnet. Auch die Forschungsergebnisse aus dem NFP-56-Projekt „Frühenglisch – Überforderung oder Chance?“ bekräftigen den Standpunkt, dass Sprachfertigkeiten in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch und der schulischen Zweitsprache Englisch einen positiven Einfluss auf die Tertiärsprache Französisch ausüben. Es hat sich gezeigt, dass SchülerInnen, welche bereits Erfahrungen im Fremdsprachenlernen gemacht haben und dementsprechend Kompetenzen in Englisch besitzen, diese offenbar zusätzlich zu den Deutschkenntnissen als Transferquelle für das Französischlernen nützen können. Auch Migrationssprachen können beim Französischlernen als wichtige Ressource herangezogen werden, was sich daran zeigt, dass zwei- und mehrsprachige Kinder, welche zu Hause zwei oder mehr Familiensprachen sprechen, beim Hörverständnis Französisch einen Vorteil haben. Sie scheinen ein breiteres Repertoire an (meta-) sprachlichem Vorwissen zu besitzen als monolinguale SchülerInnen (Haenni Hoti et al. 2009a: 16-22, 26-27).

Es wird angenommen, dass es eine Reihe von Faktoren gibt, welche beeinflussen, inwiefern und wie stark das sprachliche Vorwissen als Ressource genützt werden kann, wie z. B. die sprachtypologische Verwandtschaft von L1, L2 und L3; die subjektiv wahrgenommene Ähnlichkeit der involvierten Sprachen; die Art, in welcher die Sprachen erworben werden; die Intensität des Sprachkontakts; die Kompetenz in den verschiedenen Sprachen sowie die Unterrichtsgestaltung und die verwendeten Lehrmittel (vgl. Jessner 2008: 31f.; Missler 1999: 22ff.; Manno 2003: 157, 171ff.)

1.4.2 Einfluss lernstrategischer Fähigkeiten auf den Tertiärsprachenerwerb

Das Tertiärsprachenlernen zeichnet sich nicht «nur» durch den Erwerb weiterer Sprachkompetenzen aus, sondern auch durch eine «Erweiterung des Sprachlernbewusstseins» (Neuner 2003: 26). Beim Lernen einer Drittsprache kann, so die Annahme, das bereits vorhandene sekundärsprachliche Repertoire an Lernstrategien von den Lernenden eingesetzt werden, um den Lernprozess mitzugestalten: «with the addition of each further language, other factors (personal life and learning experience, *individual learning strategies, experience/strategies in foreign language learning that have been developed through the process of learning the L2*, and/or knowledge about one's learner type) emerge and exert a definitive and measurable influence on the learning, perception and production of the next foreign language» (Marx & Hufeisen 2004: 145). Strittig ist, ob die Häufigkeit des Strategieinsatzes mit der Anzahl zuvor gelernter Sprachen zunimmt (vgl. Missler 1999: 304f.), oder ob zwischen dem Lernen der Sekundärsprache und der ersten Tertiärsprache ein qualitativer Unterschied besteht, wie dies Hufeisen behauptet: Demnach gestaltet sich insbesondere das Lernen der zweiten Fremdsprache komplexer als das Lernen der ersten Fremdsprache, da Lernende der ersten Tertiärsprache nebst Wissen über Sprachen und Sprachlernerfahrung auch über ein Repertoire an Sprachlernstrategien verfügen, welches sich Lernende der Sekundärsprache erst aneignen müssen (vgl. Hufeisen 1998: 172; 2000).

Kritisch gegenüber dieser Position hat sich Rampillon (2003: 101ff.) geäußert mit ihrer These, dass die lernstrategische Kompetenz von GrundschülerInnen sehr variiert und mitunter eher tief ist; dies u. a. deshalb, weil das lernstrategische Vorwissen im sekundärsprachlichen Unterricht mehrheitlich implizit erworben wird und die einzelnen Lernstrategien je nach SchülerIn unterschiedlich internalisiert werden. Des Weiteren werden Lernstrategien im Tertiärsprachenunterricht von den SchülerInnen eher intuitiv und nicht bewusst eingesetzt, weshalb den Lernenden mitunter erst bewusst gemacht werden muss, dass Lernstrategien interlingual transferierbar sind.

Missler (1999) kommt in ihrem umfangreichen Forschungsüberblick zum Schluss, dass das Ausmass an gesammelten Sprachlernerfahrungen die Häufigkeit des Einsatzes sowie die Wahl spezifischer Lernstrategien beim Erwerb einer neuen Sprache beeinflusst. Während erfahrene Lernende in der Lage seien, die Wahl der Lernstrategien auf die Anforderungen einer Aufgabe angemessen abzustimmen, fehlten den unerfahreneren Lernenden häufig das Wissen und die Erfahrung bezüglich des optimalen Einsatzes geeigneter Lernstrategien.

Es muss allerdings kritisch bemerkt werden, dass die überwiegende Zahl der in Misslers Arbeit berücksichtigten Studien qualitative Untersuchungen sowie quantifizierte Fallanalysen mit relativ kleinen Stichproben sind und dass der Fokus auf erwachsenen Lernenden mit höherem Bildungsniveau liegt. Des Weiteren scheinen die Ergebnisse primär auf deskriptiven und bivariaten statistischen Analysen zu basieren, welche es nicht erlauben, das Zusammenspiel diverser erklärender Faktoren im Hinblick auf die Zielvariable (Häufigkeit des Strategieinsatzes, Sprachkompetenz) zu betrachten. Deshalb bleibt letztlich unklar, ob und inwiefern die postulierte Überlegenheit der erfahrenen Lernenden hinsichtlich der Häufigkeit und der Vielfalt des Einsatzes von Lernstrategien tatsächlich auf ihren Erfahrungsvorsprung im Sprachenlernen bzw. auf ihre Zwei- und Mehrsprachigkeit zurückzuführen ist, oder ob hier nicht noch andere Faktoren eine



entscheidende Rolle spielen wie zum Beispiel demografische Variablen (Geschlecht, Bildungsniveau etc.), lernerbezogene Variablen (Intelligenz, Sprachlernmotivation etc.) und kontextbezogene Variablen (Qualität des Unterrichts, methodisch-didaktische Gestaltung der Lernumgebung, Gruppengröße, lehrpersonenbezogene Faktoren etc.).⁹

1.5 Fragestellungen und Hypothesen

Folgende drei Fragestellungen stehen im Zentrum dieser Studie und sollen im Folgenden beantwortet werden:

1. Welche Englisch- und Französischkompetenzen werden bis Ende der 6. Klasse erworben?

Annahme:

Die Mehrheit der SchülerInnen erreicht die im Lehrplan vorgegebenen sprachlichen Bildungsziele.

2. Wie wirkt sich das Erlernen von zwei Fremdsprachen auf die Deutsch Lesekompetenz der PrimarschülerInnen aus?

Annahme:

SchülerInnen, welche auf der Primarstufe nach dem Modell 3/5 in Englisch und Französisch unterrichtet werden, weisen im Deutsch durchschnittlich dieselbe Lesefertigkeit auf wie SchülerInnen, welche ab der fünften Klasse nur in Französisch unterrichtet werden.

3. Wie wirkt sich der Besuch des Englischunterrichts ab der 3. Primarklasse auf den Französischerwerb ab der 5. Primarklasse aus?

Annahmen:

Der Besuch des Englischunterrichts ab der 3. Primarklasse hat einen positiven Effekt auf den Französischerwerb.

Die Untersuchungsgruppe mit Englischunterricht schneidet dementsprechend in den Leistungstests für Französisch besser ab als die Kontrollgruppe ohne Englischunterricht.

⁹ Für weitere Forschungsarbeiten zum Zusammenhang von Sprachlernerfahrung und Lernstrategien vgl. die Übersicht im Artikel von Jessner 2008: 30f.

2 Methode

2.1 Stichprobe und Design

Die vorliegende Studie ist eine Verlängerung des als Längsschnitt angelegten NFP-56-Projekts „Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittsstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe“ und weist dementsprechend dasselbe quantitative und quasiexperimentelle Design auf. Im Folgenden wird der Einfachheit und Verständlichkeit halber das Vorgehen während der gesamten Projektdauer (NFP 56 und Verlängerung) erläutert, das Hauptgewicht liegt aber auf dem letzten Projektjahr¹⁰. Die Studie umfasst eine Untersuchungs- und eine Kontrollgruppe. Während die teilnehmenden Kantone aufgrund ihrer Umsetzungen der Reformen des Sprachenunterrichts auf der Primarstufe ausgewählt wurden, wurden die Klassen innerhalb dieser Kantone nach Zufallsprinzipien gezogen.¹¹

- Untersuchungsgruppe, bestehend aus SchülerInnen, die nach dem neuen Modell 3/5 *mit* Englisch ab der dritten und mit Französisch ab der fünften Klasse zwei Fremdsprachen lernen (30 Schulklassen; Anzahl SchülerInnen: n=542; Kantone OW, ZG, SZ).
- Kontrollgruppe, bestehend aus SchülerInnen, die nach dem alten Modell 0/5 *ohne* Englisch ab der dritten und mit Französisch ab der fünften Klasse eine Fremdsprache lernen (20 Schulklassen; Anzahl SchülerInnen: n=351; Kanton LU).

Anzahl SchülerInnen total: N=893; Geschlechterverteilung ausgeglichen (51% Mädchen)

Weil die mündliche Interaktionskompetenz aus forschungsökonomischen Gründen nicht bei allen SchülerInnen untersucht werden konnte, war diesbezüglich eine Selektion erforderlich: Pro Klasse wurden vier SchülerInnen mündlich befragt (n=200). Es handelt sich dabei um je eine/n Schüler/in mit anfänglich hoher und tiefer sowie um zwei mit mittlerer mündlicher Kompetenz in der betreffenden Fremdsprache gemäss der Einschätzung der Lehrperson zum Zeitpunkt kurz vor der ersten Messung.

Das quasi-experimentelle Forschungsdesign mit einer Untersuchungs- und einer Kontrollgruppe ergibt sich dadurch, dass die Kantone Obwalden, Zug und Schwyz das Modell 3/5 früher eingeführt haben (Schuljahr 2005/06) als der Kanton Luzern (Schuljahr 2007/08). Die Längsschnittstudie weist vier Messzeitpunkte auf (vgl. Tabelle 1). Drei Datenerhebungen fanden im Rahmen des NFP-56-Projekts statt (2006–2008), die zusätzliche vierte Erhebung, welche von der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) finanziert wurde und deren Ergebnisse in diesem Schlussbericht dargelegt werden, wurde im Frühling 2009 durchgeführt. Folgende Daten wurden während der insgesamt 4 Messzeitpunkte erhoben:

¹⁰ Für eine Übersicht über die Messinstrumente und das Vorgehen im NFP-56-Projekt siehe Heinzmann et al. 2010

¹¹ Die folgenden Zahlen beziehen sich auf die Anzahl SchülerInnen in der 6. Klasse, also des letzten Projektjahrs. Im Fall von Klassenteilungen und -zusammenlegungen wurden die betreffenden SchülerInnen weiter befragt. Kinder, die zu Hause Englisch/Französisch sprechen oder die ausserhalb der Schule einen Englisch-/Französischkurs besuchen, wurden nicht in die Analyse einbezogen, um diese Einflüsse auf den Fremdspracherwerb mit den Modellen 3/5 und 0/5 zu kontrollieren. Auch QuereinsteigerInnen/RepetentInnen in den Fächern Englisch/Französisch (3.–6. Klasse) wurden nicht in die Datenanalyse einbezogen. Der Rest der Diskrepanzen zu den gültigen Fällen in den Analysen (vgl. Kapitel 3) ergibt sich durch fehlende Werte in den Zielvariablen und in den erklärenden Variablen.

Tabelle 1: Interventions- und Datenerhebungsplan

		Untersuchungsgruppe:	Kontrollgruppe:
3. Klasse (Schuljahr 05/06)	Intervention	Englischunterricht (2-3 Lektionen/Woche)	
	1. Messzeitpunkt Frühling 06	- Englisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Lehrer- und Schülerbefragung - Deutsch: Lesen	- Deutsch: Lesen
4. Klasse (Schuljahr 06/07)	Intervention	Englischunterricht (2-3 Lektionen/Woche)	
	2. Messzeitpunkt Frühling 07	- Englisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Lehrer- und Schülerbefragung - Deutsch: Lesen	- Deutsch: Lesen
5. Klasse (Schuljahr 07/08)	Intervention	Englischunterricht (2-3 Lektionen/Woche) Französischunterricht (2-3 Lektionen/Woche) ¹²	Französischunterricht (2 Lektionen/Woche)
	3. Messzeitpunkt Frühling 08	- Englisch: Hören, Lesen, Lehrer- und Schülerbefragung - Französisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Lehrer- und Schülerbefragung	- Französisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Lehrer- und Schülerbefragung
6. Klasse (Schuljahr 08/09)	Intervention	Englischunterricht (2-3 Lektionen/Woche) Französischunterricht (2-3 Lektionen/Woche) ¹²	Französischunterricht (2 Lektionen/Woche)
	4. Messzeitpunkt Frühling 09	- Englisch: Lesen, Schülerbefragung - Französisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Schülerbefragung - Deutsch: Lesen	- Französisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Schülerbefragung - Deutsch: Lesen

Aus forschungsökonomischen sowie pädagogischen Gründen konnte pro Jahr in den teilnehmenden Klassen eine Befragung von maximal vier Lektionen durchgeführt werden, weshalb bezüglich der Auswahl der untersuchten Sprachfertigkeiten Prioritäten gesetzt werden mussten. Für die Lernstandserhebung Ende der 6. Klasse wurden in den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch folgende Daten erhoben:

Für die Untersuchung der fremdsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen am Ende der 6. Klasse wurden in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe (mit resp. ohne Englischunterricht) in Französisch die Fertigkeiten Hören, Lesen und mündliche Interaktion erhoben. In der Untersuchungsgruppe wurden auch Englischfertigkeiten erfasst, wobei aus zeitlichen Gründen eine Konzentration auf die Lesefertigkeiten nötig war.

¹² Da in den Kantonen Luzern und Schwyz in der fünften und sechsten Klasse nur zwei Wochenlektionen fürs Französisch zur Verfügung stehen, in den Kantonen Obwalden und Zug jedoch drei, fand die Datenerhebung in diesen beiden Kantonen entsprechend früher statt, um zu gewährleisten, dass die SchülerInnen der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe zum Erhebungszeitpunkt die gleiche Anzahl Französischlektionen besucht haben.

Zur Analyse der Fragestellung hinsichtlich des Tertiärsprachenerwerbs wurden die Untersuchungs- und die Kontrollgruppe miteinander verglichen bezüglich ihrer Französischfertigkeiten in den Bereichen Hören, Lesen und mündliche Interaktion. Daraus lassen sich Schlüsse über den Einfluss von Englisch als Sekundärsprache (L2) auf das Lernen von Französisch als Tertiärsprache (L3) ziehen. Aufgrund der Daten aus der 5. Klasse lässt sich überdies auch der Fortschritt der beiden Gruppen hinsichtlich der Französischfertigkeiten vergleichen.

Um schliesslich der Frage nachzugehen, ob sich das Erlernen von zwei Fremdsprachen in der Primarschule auf die Deutsch Lesekompetenz auswirkt, wurde in der 6. Klasse sowohl in der Untersuchungs- als auch in der Kontrollgruppe ein Deutsch Leseverständnistest eingesetzt.

Da der Rücklauf der Fragebögen bei der Lehrerbefragung in der 5. Klasse zu klein war, um die unterrichts- und lehrpersonenbezogenen Variablen in die Analyse mit einzuschliessen, wurde in der 6. Klasse auf eine Lehrerbefragung zu den Fächern Französisch und Englisch verzichtet.

2.2 Messinstrumente

Zur Erfassung der rezeptiven Sprachfertigkeiten in Deutsch (Lesen), Englisch (Lesen) und Französisch (Hören, Lesen) wurden Aufgabenhefte erstellt. Für die Französischttests zum Sprechen wurde ein Befragungsleitfaden erarbeitet. Die Testhefte für Französisch (inklusive Befragungsleitfaden) wurden in jeweils zwei Versionen A und B erstellt. Nebst den Aufgaben, die von allen SchülerInnen gelöst wurden, enthielten die Tests auch eine Reihe von Aufgaben, die jeweils nur von der Hälfte der SchülerInnen gelöst wurden. Dieses Vorgehen ist auf das längsschnittliche Design der Studie zurückzuführen. Die SchülerInnen, welche in der 5. Klasse die Testversion A bearbeitet hatten, haben in der 6. Klasse die Testversion B bearbeitet und umgekehrt, wobei sie auch solche Aufgaben lösten, die die jeweils andere Gruppe schon ein Jahr früher gelöst hatte. Aufgrund von möglichen Erinnerungseinflüssen kann die Leistung desselben Schülers zu zwei Zeitpunkten nicht mit denselben Aufgaben gemessen werden. Diesem Problem kann man mit einem Matrix Design wie dem unseren entgegenwirken (vgl. Hartig 2007: 83-84).

Die mündliche Befragung der SchülerInnen wurde paarweise durchgeführt und dauerte pro Klasse (vier SchülerInnen) etwa eine Lektion. Sie bestand aus drei Teilen: Im ersten Teil führten die Kinder jeweils ein Einzelgespräch mit dem Interviewer/der Interviewerin auf Französisch. Dabei ging es darum, sich gegenseitig kennen zu lernen. Die SchülerInnen beantworteten persönliche und alltägliche Fragen (über den Tagesablauf, persönliche Vorlieben etc.). Im zweiten Teil wurden die Kinder aufgefordert, während ca. zwei Minuten ein Bild zu beschreiben und anschliessend vier Unterschiede zwischen zwei ähnlichen Bildern zu benennen. Der dritte Teil bestand aus einem Rollenspiel, in dem die Kinder gemeinsam etwas abmachen und sich dabei so weit als möglich in der Zielsprache verständigen sollten. Dabei sollten sie besprechen, was sie unternehmen würden, wo und wann sie sich trafen, und was sie mitnahmen.

Der Schwierigkeitsgrad und die thematische Ausrichtung der Testaufgaben wurden auf die Lernziele der Lehrpläne für Deutsch, Englisch und Französisch sowie auf die Inhalte der Lehrmittel abgestimmt. In die Entwicklung der Messinstrumente flossen Anregungen für Testaufgaben aus Materialien spezialisierter Testinstitutionen sowie aus wissenschaftlichen Studien und Lehrmitteln ein (Büeler et al. 2001; EDK 2010;

Klee 2008; Lenz & Studer 2007; Lenz & Studer (u.v.); Schaer & Bader 2003; University of Cambridge ESOL Examinations 2003, 2004, 2007; OCR 2006, 2007; Sächsisches Bildungsinstitut 2007/2008). Es wurde versucht, unterschiedliche Aufgabenformate abzudecken (geschlossene, halboffene und offene Fragen). Zudem wurde darauf geachtet, eine breite Palette an Textsorten (wie Monologe, Dialoge, alltägliche Gespräche, Sachtexte, Zeitungs- bzw. Magazinartikel, Briefe, etc.) und altersgemässe Themen (wie Urlaub, Liebesgeschichten, Hobbys, Tiere, Websites, etc.) zu berücksichtigen.

Was die sprachlichen Anforderungen der Testaufgaben betrifft, so decken die Englischaufgaben im Bereich Lesen die Stufen A1.2 bis B1.1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) ab. Der Schwierigkeitsgrad der Höraufgaben in Französisch bewegt sich im Niveaubereich A1.1 bis A2.2 und derjenige der Leseaufgaben in Französisch im Niveaubereich A1.2 bis A2.2. Der in der mündlichen Befragung angestrebte Kompetenzbereich liegt im Bereich A1.1 bis A2.1 des GER. In dieser Hinsicht muss jedoch bedacht werden, dass die Zuteilung von einzelnen Aufgaben zu den Kompetenzstufen des GER immer einen Interpretationsspielraum zulässt. Wo dies möglich war, wurden kalibrierte Testaufgaben eingesetzt, welche bereits früher den Niveaus des GER zugeordnet wurden (Lingualevel, IEF-Aufgaben, Harmos). Zum Teil mussten diese Testaufgaben aber für die Zielgruppe der Fünft- und SechstklässlerInnen angepasst werden, was eine Veränderung des Schwierigkeitsgrads zur Folge haben kann. Zudem kamen beim Französisch Hörverständnis und Leseverständnis auch nicht-kalibrierte Testaufgaben zum Einsatz, die vom Forschungsteam selber entwickelt wurden. Selbst bei Testaufgaben, für die eine Zuordnung zu den Kompetenzstufen des GER vorliegt, gestaltet sich die Zuordnung von einzelnen Items innerhalb dieser Testaufgaben (mehrere Items zum selben Text-Input) zu den Kompetenzstufen als schwierig, da die Aufgaben insgesamt einem Niveau zugeordnet sind, die Schwierigkeiten der einzelnen Items aber durchaus variieren. Eine eindeutige Zuordnung von einzelnen Testaufgaben zu den Kompetenzniveaus des GER wird auch dadurch erschwert, dass die Niveaubeschreibungen des GER einen bestimmten Abstraktheitsgrad haben, der einen gewissen Interpretationsspielraum offen lässt. Das Ziel, sich selber vorstellen zu können, kann beispielsweise auf ganz unterschiedlich komplexe oder umfangreiche Weise realisiert werden. Dazu kommt, dass bei der Lösung von Aufgaben die sprachlichen Anforderungen nur einen Teil der Gesamtanforderungen in einem Test darstellen (siehe dazu auch Hartig 2007). Die Aufgabenschwierigkeit wird auch durch andere Faktoren wie Aufgabenformat oder die erforderlichen kognitiven Operationen mitbestimmt. Es ist schwierig, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, auf welche die illustrativen Kompetenzbeschreibungen des GER fokussieren, von den davon an sich unabhängigen kognitiven Anforderungen zu trennen. Deshalb muss darauf hingewiesen werden, dass die im Rahmen dieser Untersuchung verwendeten Tests nicht den Anspruch haben, die Erreichung eines bestimmten Niveaus des GER mit Sicherheit zu messen. Sie stellen aber eine sinnvolle Grundlage für eine diesbezügliche Interpretation dar.

Beim Test zur Erfassung der Deutsch-Lesefertigkeiten handelte es sich um einen Leseverständnistest der in Sachsen im Rahmen von Kompetenztests in der 6. Jahrgangsstufe eingesetzt wurde (Sächsisches Bildungsinstitut 2007/2008). Der Test bestand aus einem literarischen Text, zu dem insgesamt 10 geschlossene Fragen mit unterschiedlicher Ausrichtung und mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus zu beantworten waren. Die Aufgaben überprüfen, inwieweit die SchülerInnen Einzelinformationen aus dem Text gewinnen



können oder mehrere Informationen aus dem Text verknüpfen können, ob sie einfache und komplexe Schlussfolgerungen ziehen können und ob sie zu einer Textinterpretation fähig sind.

Der Schülerfragebogen umfasste Fragen zu folgenden Themen: Lernstrategien, Sprachlernmotivation betreffend Englisch und Französisch, Überforderung und Fehlervermeidungsverhalten sowie Unterforderung im Unterricht, Lernersehbild, Unterrichtsklima, Einstellung gegenüber den Zielsprachenpersonen und Zielsprachenländern, Einstellung der Eltern gegenüber dem Lernen von Englisch und Französisch (gemäss Einschätzung der SchülerInnen) und Unterstützung durch die Eltern beim Englisch- und Französischlernen. Die Erfassung der Lernstrategien der PrimarschülerInnen erfolgte wegen der relativ grossen Stichprobe ebenfalls mittels Fragebogen. Bestehende Messinstrumente erwiesen sich hierfür als nur sehr bedingt einsetzbar (Oxford 1990; Schraw & Dennison 1994; Jiménez Catalán 2003), weshalb spezifische Skalen und Messinstrumente entwickelt wurden, die sowohl auf die Zielgruppe junger Lernender als auch auf den Gegenstandsbereich des Fremdsprachenlernens abgestimmt sind.

2.3 Auswertungsverfahren

Die Datenerhebungen wurden von geschulten TestleiterInnen vor Ort in den Schulklassen durchgeführt. Die gesammelten Daten wurden jeweils von zwei ProjektmitarbeiterInnen in das Programm Epidata Version 3.1 eingegeben, worauf die beiden Eingaben auf Unstimmigkeiten überprüft und korrigiert wurden. Daraufhin wurden die Daten ins Statistikprogramm SPSS Version 14.0 importiert.

2.3.1 Auswertung der mündlichen Interaktionskompetenz

Alle mündlichen Befragungen wurden auf Video aufgezeichnet und danach von zwei geschulten Projektmitarbeiterinnen auf 4 Dimensionen hin analysiert.

- 1) Aufgabenerfüllung
- 2) Interaktionsstrategien
- 3) Komplexität der sprachlichen Äusserung
- 4) Wortschatzumfang

Für die Beurteilung der Aufgabenerfüllung wurden Kriterien formuliert, die spezifizieren, wann eine Aufgabe als erfüllt, teilweise erfüllt oder nicht erfüllt gilt¹³. Diese Methode ermöglichte eine Quantifizierung und statistische Auswertung der Resultate aus der mündlichen Befragung für eine relativ grosse Stichprobe. Um der Komplexität von gesprochener Interaktion besser gerecht zu werden, wurde zusätzlich deskriptiv ausgewertet, welche Interaktionsstrategien die PrimarschülerInnen brauchen, um Kommunikationsblockaden zu überbrücken, wie komplex ihre Äusserungen sind, und wie breit ihr Wortschatzumfang ist. Bei der Beschreibung der Interaktionskompetenz in Französisch in Kapitel 3.1.3 wird allerdings nur die Analyse-dimension der Aufgabenerfüllung berücksichtigt, welche für die Lernstandserhebung relevant ist. Zum

¹³ Bei der Beurteilung der Aufgabenerfüllung war die Übereinstimmung zwischen den beiden Ratern in den meisten Fällen hoch. Die Analyse der Interraterreliabilität ergab für die Mehrheit der Aufgaben ein Kappa zwischen .76 und 1.0, was einer Übereinstimmung von 76% bis 100% entspricht. Für drei Aufgaben lag die Übereinstimmung zwischen 67% und 69%. Eine detailliertere Darstellung der Analyse der mündlich Tests liefern Haenni Hoti et al. 2009b.



besseren Verständnis der dort aufgeführten Ergebnisse wird im Folgenden das Auswertungsverfahren für diese Analysedimension beschrieben.

Im Interviewteil galt eine Aufgabe dann als erfüllt, wenn der/die SchülerIn eine verständliche, passende Antwort auf Französisch geben konnte, ohne eine Hilfestellung von Seiten der/des Interviewers/Interviewerin zu erhalten. Falls der/die SchülerIn erst nach einer solchen Hilfestellung eine verständliche, passende Antwort auf Französisch geben konnte, galt die Aufgabe noch als teilweise erfüllt. War es ihm oder ihr auch nach einer solchen Hilfestellung nicht möglich eine verständliche, passende Antwort auf Französisch zu geben, galt die Aufgabe als nicht erfüllt. Diese Art der Kodierung widerspiegelt unsere Auffassung, dass Lernfortschritt beim Fremdsprachenlernen durch ein zunehmendes Unabhängigwerden von kontextuellen und situativen Hilfestellungen sowie von Hilfestellungen der Gesprächspartner gekennzeichnet ist (vgl. Werlen 2006: 13).

Bei der Beschreibung von Unterschieden zwischen zwei Bildern galt die Aufgabe dann als erfüllt, wenn der/die SchülerIn die Gegenstände, Farben oder Zustände auf beiden Bildern korrekt benennen konnte, wozu oft schon ein einzelnes Wort genügte (z.B. noir – jaune). Wenn nur eins von zwei Elementen korrekt benannt wurde, galt die Aufgabe als teilweise erfüllt und konnte keines der beiden Elemente benannt werden, galt sie als nicht erfüllt. Für ein "nicht erfüllt" wurde der Wert 0, für ein "teilweise erfüllt" der Wert 1 und für ein "erfüllt" der Wert 2 eingegeben. Diese wurden dann zusammengezählt. Insgesamt mussten die SchülerInnen 4 Unterschiede benennen. Die Gesamtaufgabe galt als erfüllt, wenn mindestens ein Wert von 6 erreicht wurde und teilweise erfüllt, wenn mindestens ein Wert von 3 erreicht wurde. Für die Bildbeschreibung gab es zwei Testversionen (A & B), die sich als unterschiedlich schwierig herausstellten.

Für das Rollenspiel wurden vorgängig drei Schlüsselemente identifiziert, die von den SchülerInnen gezeigt werden mussten, damit die Interaktion als erfolgreich betrachtet werden konnte: Die gegenseitige Begrüßung, das Abmachen und die gegenseitige Verabschiedung. Da die Aufgabenstellung darin bestand, dass die SchülerInnen gemeinsam etwas abmachen sollten, liegt es auf der Hand, dass dieses Schlüsselement zentral ist. Sofern dieses erfüllt war (die SchülerInnen haben vereinbart, was sie machen, wo und wann sie sich treffen und was sie mitnehmen), galt die gesamte Aufgabe zumindest als teilweise erfüllt. Hierzu erhielten die SchülerInnen eine Hilfestellung in Form eines Blattes, auf dem die Schlüsselwörter ‚was‘, ‚wann‘, ‚wo‘ sowie die Frage ‚wie viel Geld mitnehmen‘ bzw. ‚was zu Essen mitnehmen‘ sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch aufgeschrieben waren. Zudem waren drei Vorschläge, was man unternehmen könnte, auf Französisch gegeben und sie mussten sich lediglich für einen Vorschlag entscheiden. Diese Hilfestellungen waren notwendig, da die SchülerInnen keine Zeit hatten, sich auf das Rollenspiel vorzubereiten oder sich Notizen zu machen. Wenn sich die SchülerInnen nebst dem Verabreden auch noch grüßten und sich verabschiedeten galt die Aufgabe als vollständig erfüllt. Sofern sich die SchülerInnen beim Abmachen nicht bezüglich aller Elemente verständigen konnten (wenn nicht für beide klar war, was sie machen, wo und wann sie sich treffen und was sie mitnehmen), galt die Aufgabe als nicht erfüllt. Auch hier gab es zwei Testversionen (A & B), die sich wiederum bezüglich ihrer Schwierigkeit für die SchülerInnen unterschieden.

2.3.2 Skalierung der Daten aus den Fragebögen und der Leistungstests

Für die Skalierung der Daten aus den Leistungstests wurde eine andere Skalierungsmethode angewandt als für die Daten aus den Fragebögen. Die Skalen aus dem Schülerfragebogen wurden auf der Basis von Faktorenanalysen generiert. Als Rotationstechnik kam die Varimax Rotation zur Anwendung und das Screeplot Kriterium wurde als Richtlinie eingesetzt, um zu entscheiden, wie viele Faktoren extrahiert werden sollen. Die Faktorenanalyse der Lernstrategie-Items resultierte in einer 5-Faktoren-Lösung. Auf diese Weise wurde eine Skala zu den sozialen Lernstrategien der SchülerInnen, eine Skala zu ihren metakognitiven Lernstrategien und drei Skalen zu ihren kognitiven Lernstrategien generiert. Soziale Lernstrategien sind solche, mit denen sich die SchülerInnen beim Fremdsprachenlernen falls nötig von anderen Personen Hilfe holen oder anderen Hilfe leisten können (MitschülerInnen oder Lehrperson fragen, MitschülerInnen etwas erklären). Zu den metakognitiven Strategien zählt die Partizipation bei der Planung des Lernens (sich selber Lernziele setzen, Lernstoff selber bestimmen, Hausaufgaben planen) sowie bei der Evaluierung der Lernfortschritte (Aufgaben selber kontrollieren). Die kognitiven Lernstrategien enthalten Strategien zum interlingualen Transfer zwischen L1, L2 und L3 (nach verwandten Wörtern suchen, Sprachregeln vergleichen), zum Umgang mit gehörten und geschriebenen Texten (sich auf das Wesentliche konzentrieren, unverständliche Stellen nochmals lesen) sowie zum Grad der Fokussierung und Konzentration beim Fremdsprachenlernen (sich beim Lernen leicht ablenken lassen, leicht aufgeben, wenn der Stoff schwierig ist). Die Lernstrategieskalen haben eine mittlere interne Konsistenz. Die Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha) liegen zwischen .52 und .72 Diese 5 Faktoren erklären 52.6% der Gesamtvarianz.

Die Leistungsskalen wurden auf der Basis des Rasch-Modells mit dem Programm Winsteps 3.67.0 generiert (Linacre 2008). Ungeeignete Aufgaben wurden mit Hilfe von Item-Fitstatistiken und empirischen Itemcharakteristik Kurven (ICC) identifiziert. Vier Items mussten aufgrund schlechter Infits weggelassen werden, drei davon bei der Englisch-Leseverständnisskala, eine bei der Französisch-Hörverständnisskala. Die Personenreliabilitätskoeffizienten liegen bei 0.40 für die Französisch-Hörverständnisskala, 0.66 für die Französisch-Leseverständnisskala, 0.62 für die Französisch-Mündlichskala und 0.73 für die Englisch-Leseverständnisskala.

2.3.3 Vorgehen bei der Lernstandsbestimmung und den Modellberechnungen

Bei der Beschreibung der Französisch- und Englischkompetenzen der PrimarschülerInnen am Ende der 6. Klasse wurde folgendermassen vorgegangen: Vor der Erstellung der Raschskala wurden sämtliche Items auf der Basis von vorliegenden Einstufungen (Lingualevel, Cambridge und OCR Aufgaben) und eigener Einschätzung einem Kompetenzniveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und den entsprechenden Deskriptoren zugeordnet. Nach der Erstellung der Raschskala (Rasch 1960/1980), welche Schülerfähigkeit und Itemschwierigkeit auf ein und derselben Skala abbildet und auf der ersichtlich wird, welche Items für die SchülerInnen wie schwierig waren, wurde die vorgenommene Einstufung mit der empirischen Schwierigkeit der Items verglichen. In den wenigen Fällen, in denen unsere Einschätzung nicht mit der empirischen Schwierigkeit der Aufgabe übereinstimmte, wurden die Items noch einmal in-



haltlich untersucht, um herauszufinden, weshalb ein Item bedeutend einfacher oder schwieriger war als angenommen.

Die graphische Darstellung der Schüler- und Itemverteilung auf den einzelnen Raschskalen zeigt, dass die Französischaufgaben tendenziell zu einfach waren. Ausserdem differenziert die Skala für Französisch im Kompetenzbereich Hören zu wenig, sodass fast alle SchülerInnen einen mittleren Skalenwert erreichen (vgl. Abbildung 1-4).

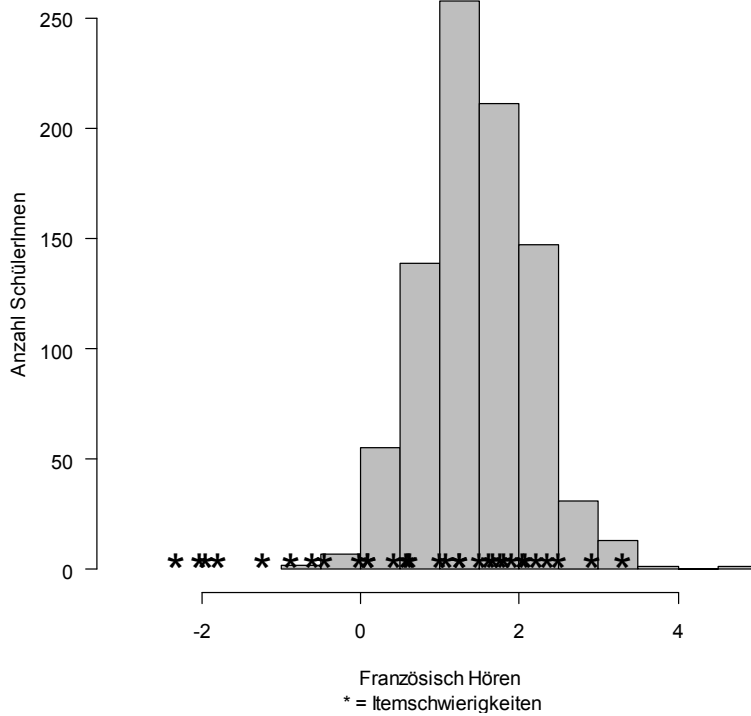


Abbildung 1: Schüler- und Itemverteilung Französisch Hören

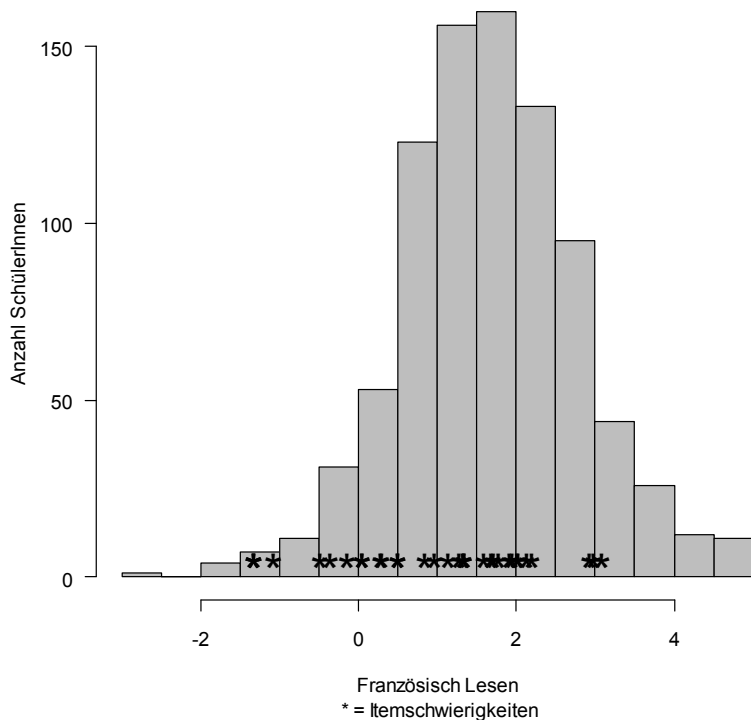


Abbildung 2: Schüler- und Itemverteilung Französisch Lesen

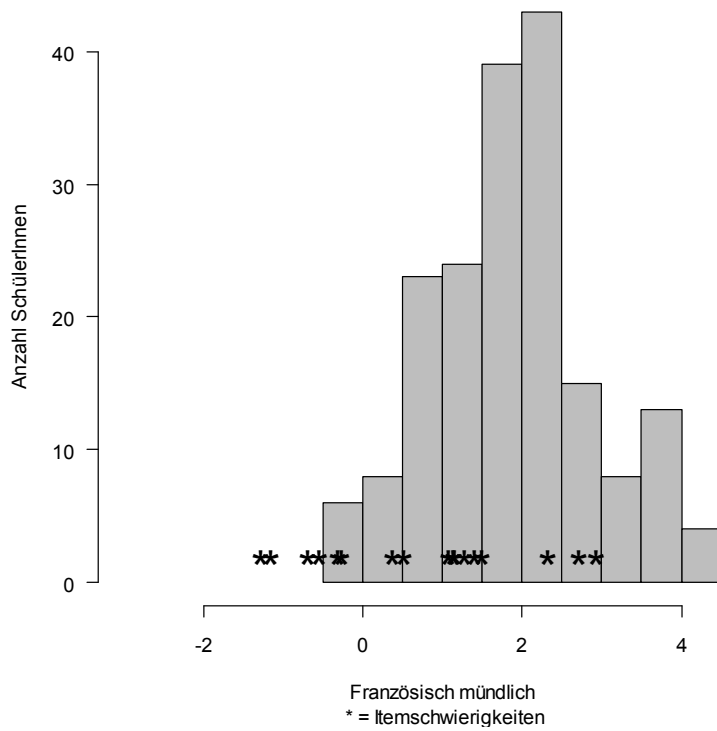


Abbildung 3: Schüler- und Itemverteilung Französisch mündliche Interaktion

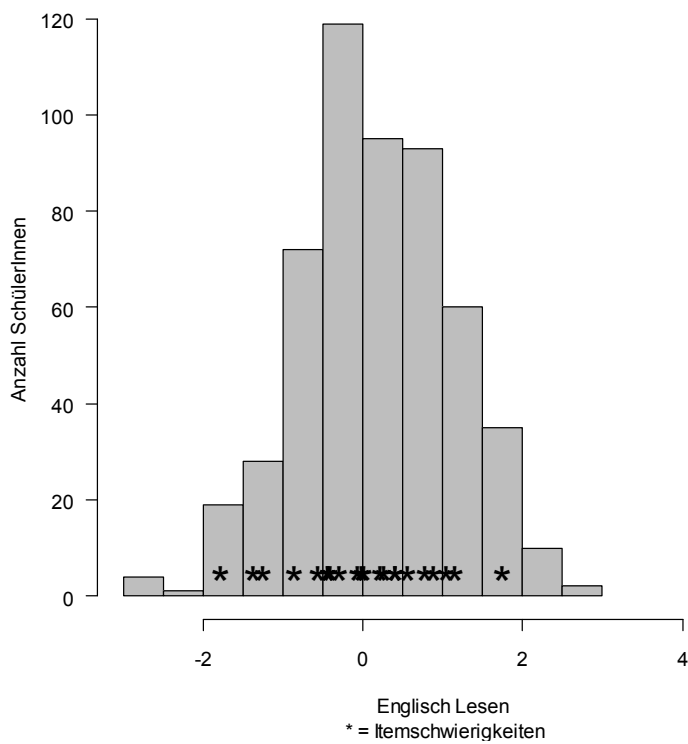


Abbildung 4: Schüler- und Itemverteilung Englisch Lesen

In einem nächsten Schritt wurden die SchülerInnen den Niveaugruppen zugeordnet. Dazu wurden nur noch diejenigen Items einem bestimmten Kompetenzniveau zugeordnet, welche als repräsentativ für ein bestimmtes Niveau erachtet wurden und bei denen der Schwierigkeitsgrad in erster Linie durch die sprachlichen Anforderungen bestimmt scheint, und weniger durch das Aufgabenformat oder andere Merkmale, die ihrerseits (unterschiedliche) kognitive Anforderungen stellen. Nach der Zuteilung dieser Items zu den Niveaugruppen wurden dann die Grenzen zwischen den verschiedenen Niveaubändern definiert. Im Rasch-Modell entspricht die Fähigkeit eines Schülers/einer Schülerin der Schwierigkeit eines Items, das mit einer Wahrscheinlichkeit von 50% richtig beantwortet wird. Für die Konstruktion einer Kompetenzskala scheint eine 50% Lösungswahrscheinlichkeit etwas niedrig. Deshalb wird in Übereinstimmung mit anderen Studien (DESI, Husfeldt & Bader) der Skalenwert eines Schülers/einer Schülerin so festgelegt, dass für eine entsprechend schwierige Aufgabe eine Lösungswahrscheinlichkeit von 65% besteht.

Für die Zuordnung der SchülerInnen zu Kompetenzniveaus gibt es nun grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Niveaus können primär als Stufen oder aber als Bänder oder Bandbreiten gesehen werden. Bei einer reinen Stufen-Sichtweise könnten Anfängerinnen und Anfänger noch keinem Niveau zugeordnet werden, oder man würde beispielsweise sagen, sie befänden sich auf Niveau 0 oder Niveau A0. Sobald sie dann 65% (gemäss obiger Festlegung) der für das Niveau A1.1 repräsentativen Aufgaben richtig lösen könnten, wären sie „auf dem Niveau“ A1.1.

Weder der Gemeinsame europäische Referenzrahmen noch die Lehrpläne teilen aber eine solche Interpretation der Referenzniveaus; vielmehr gehen sie von Niveaubändern aus. Ein Lernender befindet sich demnach von Beginn weg im Niveauband A1.1. Er oder sie ist daran, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Kompetenzband A1.1 beschrieben sind, zu erwerben. Bei der Zuordnung der Schülerinnen zu den verschiedenen Kompetenzniveaus haben wir uns an dieser Bandbetrachtungweise orientiert und haben SchülerInnen von dem Augenblick an einem bestimmten Niveau zugeordnet, an dem sie ein Item an der untersten Grenze des Niveaubandes mit einer Wahrscheinlichkeit von 65% richtig lösen konnten. Wenn ein/e SchülerIn also ein Item knapp oberhalb der Niveaugrenze zwischen A1.1 und A1.2 lösen konnte, wurde er oder sie dem Niveau A1.2 zugeordnet, da er oder sie dabei ist, sich die Kompetenzen des A1.2 Niveaus anzueignen. Das bedeutet aber natürlich auch, dass er oder sie Aufgaben im oberen Bereich des Niveaus A1.2 noch nicht mit der nötigen Sicherheit lösen kann.

Durch das Denken in Kompetenzbändern wird deutlich, dass nicht alle SchülerInnen, die beispielsweise dem Niveau A1.2 zugeordnet sind, über gleich gute Kompetenzen verfügen. SchülerInnen, welche soeben erst ins Niveauband A1.2 übergetreten sind und solche, welche kurz davor sind ins Niveauband A2.1 einzutreten, unterscheiden sich ebenso stark voneinander, wie SchülerInnen, welche sich in der Mitte des Niveaubandes A1.2 befinden, von SchülerInnen, welche sich in der Mitte des Niveaubandes A2.1 befinden.

Um einen allfälligen Effekt des Englischunterrichts auf die Französisch- und Deutschfähigkeiten zu identifizieren, wurden multiple Regressionsmodelle angepasst. Neben der Kantonszugehörigkeit wurden weitere potentielle Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter, die Bildungsressourcen des Elternhauses, sprachlicher Hintergrund und nationale Identifikation, Motivation, Selbstbild und das Anwenden von Lernstrategien



mitberücksichtigt. Die Mehrebenenstruktur (SchülerInnen in derselben Klasse teilen u. a. die Lernumgebung und tendieren deshalb zu ähnlichen Leistungswerten) wurde durch einen Mixed-Model-Ansatz berücksichtigt. Alle Regressionsanalysen wurden mit dem Statistikprogramm R Version 2.8.1 durchgeführt. Für die Mixed Models wurde das Paket lme4 von Douglas Bates (2005) verwendet.

3 Ergebnisse und Diskussion

3.1 Fremdsprachenkompetenzen am Ende der Primarschule

Im Folgenden werden die Französischkompetenzen der 6.-KlässlerInnen in den Bereichen Hören, Lesen und mündliche Interaktion sowie die Englischkompetenzen im Bereich Lesen beschrieben. Damit man sich ein besseres Bild davon machen kann, welche Art von Aufgaben die SchülerInnen am Ende der 6. Klasse bewältigen können und welche Art von Aufgaben von uns den verschiedenen Kompetenzniveaus zugeordnet wurden, werden sowohl die Testaufgaben, als auch die Zuordnung der repräsentativen Testaufgaben zu den Kompetenzniveaus und Deskriptoren des GER im Appendix aufgeführt¹⁴.

3.1.1 Französisch Hören

Abbildung 5 veranschaulicht anhand von Beispielaufgaben, welche Art von Aufgaben von den SchülerInnen auf welchem Kompetenzniveau gemeistert werden. Die Höraufgaben im Französisch decken die Stufen A1.1 bis A2.2 ab.

¹⁴ Es handelt sich hierbei um die Zuordnung der repräsentativen Aufgaben, die nach der Erstellung der Raschskala vorgenommen wurde und aufgrund derer die Zuordnung von SchülerInnen zu Kompetenzniveaus erfolgt ist. Dementsprechend sind nicht alle Testaufgaben explizit einem bestimmten Niveau zugeordnet.



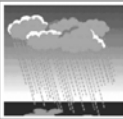


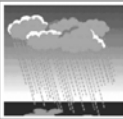


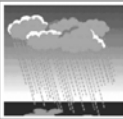
A2.2 <hr/> A2.1 <hr/> A1.2 <hr/> A1.1	←	Beispielaufgabe Sylvie und ihr Mann sind seit 6 Jahren verheiratet. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Richtig</td> <td style="text-align: center;">Falsch</td> <td style="text-align: center;">Darüber wird nichts gesagt</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Richtig	Falsch	Darüber wird nichts gesagt				Entsprechende Passage aus Hörtext <i>« Et maintenant, ça fait combien de temps que vous êtes ensemble? »</i> <i>« Ça fait 6 ans qu'on est ensemble. »</i> <i>« six ans. »</i> <i>« Voilà. Depuis deux ans on est marié. »</i>
	Richtig	Falsch	Darüber wird nichts gesagt						
	←	Wie lange war Mireille weg? A <input type="checkbox"/> 2 Wochen B <input type="checkbox"/> 3 Monate C <input type="checkbox"/> 13 Monate	<i>« Pendant combien de temps? »</i> <i>« Pendant treize mois. »</i>						
	←	Sylvie war im Wallis in den Skiferien. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Richtig</td> <td style="text-align: center;">Falsch</td> <td style="text-align: center;">Darüber wird nichts gesagt</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Richtig	Falsch	Darüber wird nichts gesagt				<i>« Alors, moi j'ai rencontré mon mari sur les pistes de ski [...] on a passé finalement les deux des vacances au Valais et on s'est rencontré par hasard sur les pistes de ski. »</i>
Richtig	Falsch	Darüber wird nichts gesagt							
←	Wie war das Wetter dieses Jahr? <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">B <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">C <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>				A <input type="checkbox"/>	B <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	<i>« Cette année nous avons eu de la chance. Il a fait très beau et très chaud. Le soleil brillait tout le temps »</i>	
									
A <input type="checkbox"/>	B <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>							

Abbildung 5: Zuordnung der Aufgaben des Französisch-Hörverständestests zu den Kompetenzstufen des GER

Im Allgemeinen fallen die Ergebnisse im Bereich Französisch Hörverstehen sehr gut aus. Nach der von uns vorgenommenen Einstufung der Aufgaben zu den Kompetenzstufen des GER erreichen die meisten Kinder bessere Resultate, als die im Lehrplan der Zentralschweiz definierten Lernziele erwarten liessen (vgl. Abbildung 6).

Der Lehrplan für Französisch sieht am Ende der Primarstufe für den Teilbereich Hören generell das Erreichen des Kompetenzniveaus A1 des GER als Lernziel vor. Dabei werden die Kompetenzstufen im Lehrplan für Französisch nicht weiter in die Unterstufen A1.1, A1.2 etc. unterteilt, wie es im Lehrplan für Englisch der Fall ist. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fertigkeiten der allermeisten SchülerInnen über die Kompetenzstufe A1.1 hinausgehen. Gut 99% der SchülerInnen erreichen mindestens das Niveau A1.2 (vgl. Abbildung 6). Am Ende der 6. Klasse können also fast alle Lernenden zumindest einzelne Informationen aus kurzen Hörtextausschnitten herausfiltern und verstehen.¹⁵

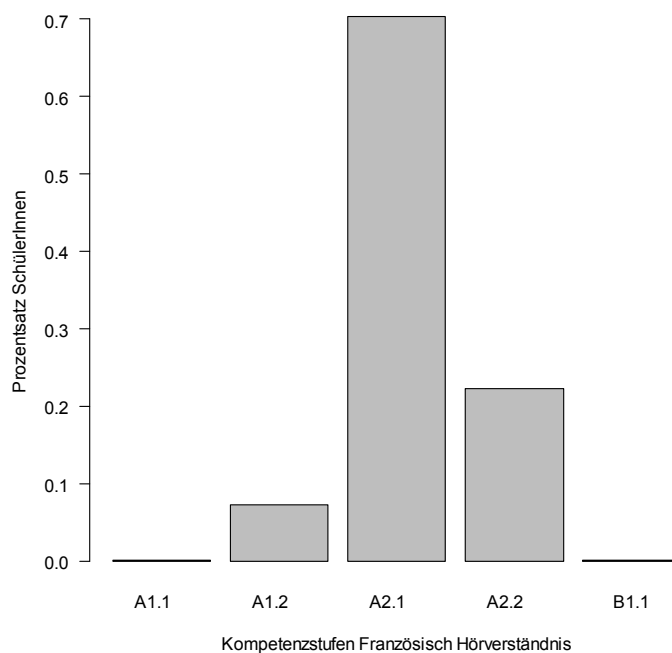


Abbildung 6: Französisch Hörverständnis: Anteil SchülerInnen auf den Kompetenzstufen (n=865)

7% der Lernenden befinden sich im Hörverständnis Französisch im Kompetenzband A1.2. Es handelt sich dabei um SchülerInnen, die einfache Aufgaben des Kompetenzbandes A1.2 mit relativ hoher Sicherheit lösen können und die dabei sind, sich die Fertigkeiten dieses Kompetenzbandes anzueignen.

Aus der Abbildung 6 geht auch deutlich hervor, dass die grosse Mehrheit der SchülerInnen (70%) das Niveau A2.1 erreichen und die gesetzten Lernziele damit übertreffen. Auch hier bedeutet dies, dass sie einfachere Aufgaben der Stufe A2.1 mit relativ hoher Sicherheit lösen können und dabei sind, sich die Fertigkeiten dieses Kompetenzbandes (A2.1) anzueignen. Diese Lernenden sind bereits fähig, kurze und einfache Geschichten und Berichte zu verstehen, sofern ihnen das Thema vertraut ist.¹⁶

¹⁵ Diesem Kompetenzniveau entsprechender Deskriptor in Lingualevel: „Ich kann verstehen, was gesagt wird, wenn langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn es zwischendurch lange Pausen gibt.“ (Lenz & Studer 2007)

Im Lehrplan Zentralschweiz wird generell das Niveau A1 beschrieben: „Ich kann verstehen, wenn jemand langsam und deutlich spricht.“ bzw. „Ich kann einfache Hörtexte auch in normalem Sprechtempo aus dem Lehrmittel verstehen und das Verständnis bestätigen, z.B. mit Ankreuzen, Zuordnen, Verbinden, Beantworten von Fragen.“ (Bildungsplanung Zentralschweiz 2000)

¹⁶ Diesem Kompetenzniveau entsprechender Deskriptor in Lingualevel: „Ich kann die Hauptsache von kurzen, einfachen Geschichten und Berichten verstehen. Wichtig ist aber, dass langsam und deutlich gesprochen wird und dass sie von Dingen handeln, die ich ein wenig kenne.“ (Lenz & Studer 2007)

Im Lehrplan Zentralschweiz wird das Niveau A2 generell beschrieben: „Ich kann die Hauptsache von dem, was in kurzen, einfachen und klaren Durchsagen und Mitteilungen gesagt wird, mitbekommen.“ (Bildungsplanung Zentralschweiz 2000)

Zudem befindet sich ein guter Fünftel (22%) der Kinder bereits im Kompetenzband A2.2 und übersteigt die vorgegebenen Lernziele demnach bei weitem. Diese SchülerInnen können bereits in längeren Tonaufnahmen und Gesprächen sowie in Radiosendungen die Hauptpunkte verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird und ihnen das Thema nicht fremd ist.¹⁷ Schwierigere Aufgaben dieses Kompetenzbereiches können sie allerdings noch nicht immer mit der nötigen Sicherheit lösen.

3.1.2 Französisch Lesen

Abbildung 7 veranschaulicht wiederum anhand von Beispielaufgaben, welche Art von Aufgaben von den SchülerInnen auf welchem Kompetenzniveau gemeistert werden konnte. Keine der Aufgaben aus dem Französisch-Lesetest der 6. Klasse wurde als so einfach eingestuft, als dass sie dem Niveau A1.1 hätte zugeordnet werden können. Ähnlich verhält es sich mit der Obergrenze, da auch keine Aufgabe als so schwierig eingestuft wurde, als dass sie dem Niveau B1.1 hätte zugeordnet werden können.







	Beispielaufgabe	Entsprechende Passage aus Lesetext
B1.1	Wer kann in den Restos du Cœur essen?	« En 1985, Coluche, un artiste comique, ouvre des restaurants qui donnent un repas* chaud à toutes les personnes qui n'ont pas assez d'argent pour manger tous les jours : ce sont les Restos du Cœur. »
A2.2	<p>Welche Nahrungsmittel spendet die Europäische Union? Nenne 2 Nahrungsmittel, die im Text erwähnt werden.</p> <p>i. _____</p> <p>ii. _____</p>	« Des milliers de personnes donnent de l'argent; les supermarchés offrent des produits à manger; L'Union européenne donne encore de la viande, du beurre, du blé et du lait : quelle solidarité ! »
A1.2	Elles sont grandes et il y a parfois de la neige au sommet. _____	 montag-  bateaux  ville  zoo  bibliothèque  bus
A1.1		

Abbildung 7: Zuordnung der Aufgaben des Französisch-Leseverständnistests zu den Kompetenz-stufen der GER

¹⁷ Diesem Kompetenzniveau entsprechende Deskriptoren in Lingualevel: „Wenn ich längere Tonaufnahmen oder Gespräche höre, kann ich meistens verstehen, worum es geht; wichtig ist aber, dass Standardsprache verwendet wird und dass mir das Thema nicht fremd ist.“ bzw. „Ich kann in Radionachrichten die Hauptpunkte verstehen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird und falls ich über das Thema bereits etwas weiss.“ (Lenz & Studer 2007)
 Im Lehrplan Zentralschweiz wird das Niveau A2 generell beschrieben: „Ich kann die Hauptsache von dem, was in kurzen, einfachen und klaren Durchsagen und Mitteilung en gesagt wird, mitbekommen.“ (Bildungsplanung Zentralschweiz 2000)

Auch im Leseverständnis Französisch wurden insgesamt eher hohe Leistungen erzielt. Wie für die Fertigkeit Hören sieht der Lehrplan für Französisch für die Fertigkeit Lesen am Ende der 6. Klasse das Kompetenzniveau A1 vor. Unsere Ergebnisse lassen vermuten, dass dieses Lernziel von allen SchülerInnen erreicht und von vielen SchülerInnen sogar übertroffen wurde.

Wie aus Abbildung 8 ersichtlich wird, übersteigen auch im Leseverständnis Französisch fast alle Schülerinnen (mehr als 99%) das Kompetenzniveau A1.1. Ein guter Drittel (36%) der SchülerInnen befinden sich im Kompetenzband A1.2. Diese sind also dabei, die Fertigkeiten aufzubauen, welche dieses Kompetenzband charakterisieren. Einfachere Aufgaben dieses Kompetenzbandes können sie bereits mit relativ grosser Wahrscheinlichkeit (65%) lösen, schwierigere Aufgaben dieses Niveaus können sie jedoch noch nicht mit der nötigen Sicherheit lösen. Alle Lernenden sollten dementsprechend nach zwei Jahren Französischunterricht fähig sein bestimmte Wörter in kurzen Texten oder einzelnen Sätzen zu erkennen und zu verstehen sowie einen sehr kurzen, einfachen Text Satz für Satz zu lesen und zu verstehen.¹⁸

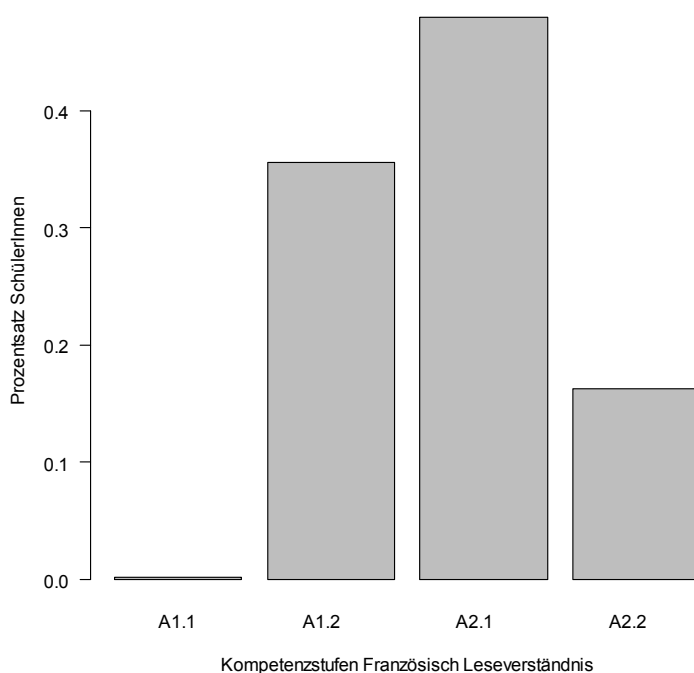


Abbildung 8: Französisch Leseverständnis: Anteil SchülerInnen auf den Kompetenzstufen (n=867)

¹⁸ Diesem Kompetenzniveau entsprechende Deskriptoren in Lingualevel: „Ich kann einen sehr kurzen, einfachen Text Satz für Satz lesen und verstehen; dabei nehme ich die Informationen heraus, die mir am klarsten scheinen, und lese sie, wenn nötig, mehrmals.“; „Ich kann in Texten einzelne Wörter verstehen, und in vielen längeren Wörtern kann ich bekannte Wortteile erkennen (v.a. Vorsilben, Nachsilben u. Endungen).“ (Lenz & Studer 2007 2007)
Im Lehrplan Zentralschweiz wird generell das Niveau A1 beschrieben: „Ich kann kurze, einfache Mitteilungen verstehen.“ (Bildungsplanung Zentralschweiz 2000)

Fast die Hälfte der Lernenden (48%) befinden sich bereits im Kompetenzband A2.1, d.h. sie können Texte verstehen, die in einfacher Sprache geschrieben sind und vertraute Themen behandeln¹⁹. Diese Lernenden haben das für die 6. Klasse vorgesehene Lernziel übertroffen.

Noch deutlicher übertroffen wurde das Lernziel von weiteren 16% der SchülerInnen, die sich gemäss unserer Einschätzung bereits im Kompetenzband A2.2 befinden. Diese können aus klar strukturierten Artikeln, Briefen und anderen alltäglichen Texten gezielt Informationen herausfiltern und verstehen²⁰.

Zusammenfassung und Diskussion:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das im Lehrplan definierte Lernziel für die Fertigkeiten Hören und Lesen in Französisch (Kompetenzniveau A1 des GER) am Ende der 6. Klasse von allen SchülerInnen erreicht und von vielen SchülerInnen sogar übertroffen wird.

Das erfreulich gute Abschneiden der Lernenden könnte zum Teil auch darauf zurück zu führen sein, dass der Schwierigkeitsgrad der Testaufgaben tendenziell überschätzt wurde. Wie bereits mehrfach erwähnt, lässt die Zuordnung von bestimmten Aufgaben zu den Deskriptoren des GER immer einen Interpretationsspielraum offen. Hinzu kommt, dass es sich bei den Französischaufgaben nicht durchwegs um kalibrierte Testaufgaben handelte beziehungsweise solche für die Zielgruppe angepasst werden mussten, was eine verlässliche Einstufung zum Teil erschwert.

Obwohl wir davon ausgehen, dass wir die Aufgabenschwierigkeit im Französisch (insbesondere im Bereich Hören) etwas zu hoch eingestuft haben, vermochten die SchülerInnen dennoch anspruchsvolle Aufgaben zu lösen, die das Kompetenzniveau A1 sicherlich übersteigen. Die Lesetexte „Diese Tiere brechen alle Rekorde“ und „Die Restaurants der Herzen“ stammen beide aus Zusatzmodulen von Envol 7 (das Lehrwerk, das für die 7. Klasse vorgesehen ist) und sind durchaus anspruchsvoll. Die Tatsache, dass es vielen SchülerInnen gelingt, auch diese Texte weitgehend zu verstehen, ist sehr erfreulich.

Dass nach zweijährigem Fremdsprachenunterricht alle SchülerInnen mindestens das Niveau A1 erreicht haben bzw. dabei sind, sich Kompetenzen auf diesem Niveau aufzubauen, erstaunt nicht. Es wäre interessant zu überprüfen, welches Niveau zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. Ende der obligatorischen Schule) erreicht wird, wenn gemäss Lehrplan höhere Kompetenzniveaus erreicht werden sollten. Um die Lernzielerreichung im Fach Französisch zu einem späteren Zeitpunkt besser abschätzen zu können, wäre es wünschenswert, dass die Lernziele im Lehrplan für Französisch ebenfalls in die Unterstufen A1.1, A1.2, B1.1, B1.2 etc. unterteilt werden.

3.1.3 Französisch mündliche Interaktion

¹⁹ Diesem Kompetenzniveau entsprechender Deskriptor in Lingualevel: „Ich kann Texte lesen und verstehen, die in einer einfachen Sprache (mit sehr häufigen oder mir aus anderen Sprachen bekannten Wörtern) geschrieben sind.“ (Lenz & Studer 2007 2007); Im Lehrplan Zentralschweiz wird generell das Niveau A2 beschrieben: „Ich kann aus Meldungen oder einfachen Zeitungsartikeln, die stark auf Zahlen, Namen, Bildern und Überschriften aufbauen, wichtige Informationen entnehmen.“; „Ich kann einen einfachen persönlichen Brief verstehen, in dem jemand von Aspekten des täglichen Lebens schreibt oder mich danach fragt.“ (Bildungsplanung Zentralschweiz 2000)

²⁰ Diesem Kompetenzniveau entsprechender Deskriptor in Lingualevel: „Ich kann aus kurzen Zeitungsberichten oder einfachen Artikeln, in denen Zahlen, Namen, Bilder und Überschriften eine grosse Rolle spielen, die Hauptinformationen herauslesen.“ (Lenz & Studer 2007) Im Lehrplan Zentralschweiz wird generell das Niveau A2 beschrieben: „Ich kann aus Meldungen oder einfachen Zeitungsartikeln, die stark auf Zahlen, Namen, Bildern und Überschriften aufbauen, wichtige Informationen entnehmen.“ (Bildungsplanung Zentralschweiz 2000)

Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass verlässliche Aussagen über den Sprachstand der SchülerInnen am Ende der 6. Klasse im Bereich der mündlichen Interaktion nur sehr begrenzt möglich sind. Das liegt einerseits daran, dass die Stichprobe selektiv ist (4 SchülerInnen aus jeder Klasse) und andererseits daran, dass keine Niveauzuordnungen auf der Basis einer Raschskalierung vorgenommen werden konnten. Diese Problematik ergibt sich daraus, dass der mündliche Test, aufgrund des hohen Zeitaufwands, der mit einer mündlichen Befragung einhergeht, einerseits nur eine äusserst begrenzte Anzahl von Aufgaben umfasste und sich andererseits unsere Einschätzung des Schwierigkeitsgrads gewisser Aufgaben nur begrenzt mit der empirischen Schwierigkeit der Items deckte. Das Ausschliessen dieser Aufgaben hätte allerdings dazu geführt, dass für die höheren Kompetenzniveaus keine Aufgaben mehr vorhanden gewesen wären. Aus diesem Grund wurde auf eine Niveauzuordnung auf der Basis der Raschskalierung verzichtet. Insgesamt weist die Verteilung der Items auf der Raschskala darauf hin, dass der mündliche Test für die SchülerInnen zu einfach konzipiert war (siehe Abbildung 3), was wahrscheinlich auf das Auswertungsverfahren zurückzuführen ist. Nicht selten reichte es aus, eine Frage zu verstehen und sie mit einer Einwort-äusserung zu beantworten, um die Aufgabe zu erfüllen. Die Komplexität der Äusserungen sowie auch der Wortschatzumfang wurden zwar deskriptiv ausgewertet, sie trugen jedoch nicht zur Beurteilung der Aufgabenerfüllung bei. Bei dieser stand allein die Verständigung im Vordergrund, wobei es keine Rolle spielte, wie komplex, umfangreich oder elaboriert die Schüleräusserungen ausfielen.

Im Folgenden wird dargelegt, wie viele SchülerInnen welche Aufgaben ganz, teilweise oder nicht erfüllten. Zudem wird angegeben, welchem Kompetenzniveau die entsprechenden Aufgaben zugeordnet werden könnten. Aufgrund der oben genannten Schwierigkeiten sind die Ergebnisse jedoch mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren. In Abbildung 9 werden die Niveaus, welche der mündliche Test unserer Meinung nach abdeckt, mit jeweils einem Beispiel veranschaulicht.

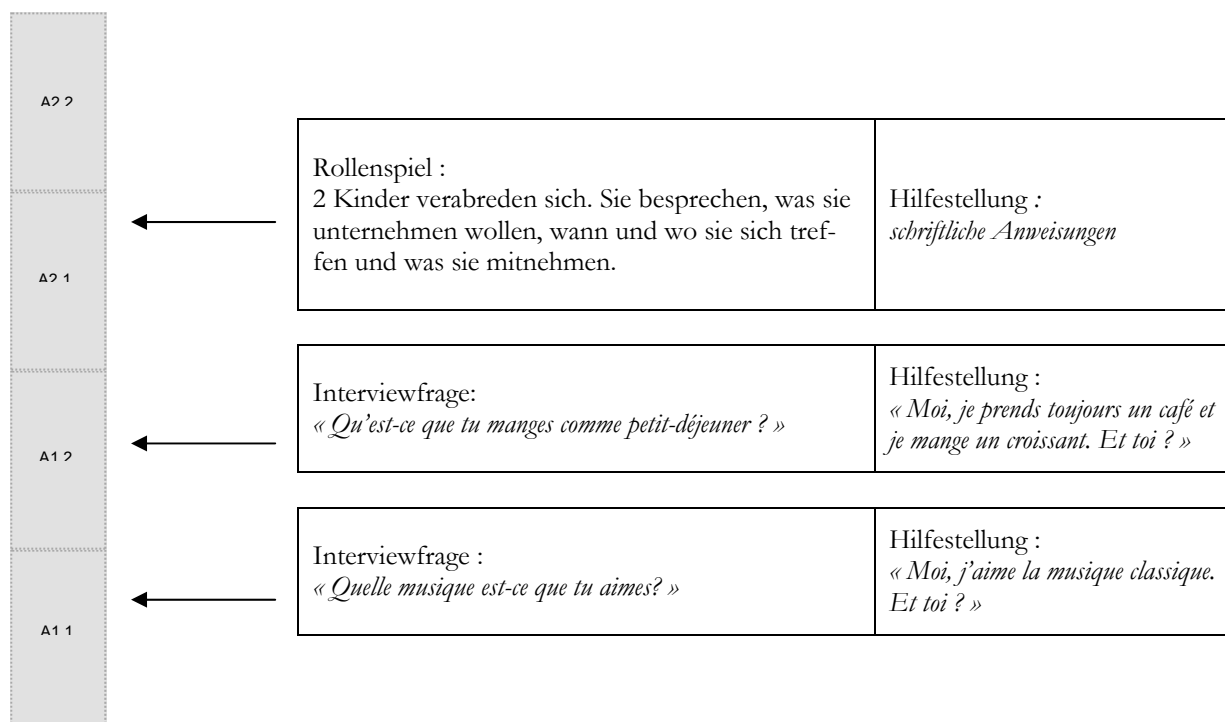


Abbildung 9: Zuordnung der Aufgaben des Französisch mündlich Tests zu den Kompetenzstufen der GER

Die meisten Fragen im Interview würden wir auf dem Niveau A1.1/A1.2 verorten. Wir gehen davon aus, dass die Interviewfragen im Grossen und Ganzen folgenden Lernzielen zugeordnet werden können.

„Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf einfache Feststellungen von anderen reagieren, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge handelt.“ (Lehrplan Französisch)

„Ich kann Leuten Fragen zu ihrer Person stellen (z.B. Name, Wohnort, Bekannte, Dinge, die sie besitzen) und ich kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.“ (Lehrplan Französisch)

Obwohl es sich insgesamt um die Beantwortung von einfachen Fragen mit einzelnen Wörtern, Ausdrücken oder kurzen Sätzchen handelt, hat sich herausgestellt, dass einzelne Fragen für die SchülerInnen viel schwieriger waren als andere. Das hängt damit zusammen, dass die SchülerInnen gewisse Schlüsselwörter verstehen mussten, um die gesamte Frage zu verstehen. Die Schwierigkeit der Aufgabe hing demnach letztlich davon ab, ob den Lernenden die entsprechenden Schlüsselwörter vertraut waren oder nicht.

Ein Sechstel (16%) der SchülerInnen konnte ohne Hilfestellung auf Französisch darüber Auskunft geben, wann sie am Morgen aufstehen. Ein guter Sechstel (18%) brauchte dazu eine Hilfestellung und die grosse Mehrheit der SchülerInnen (66%) konnte trotz der Hilfestellung keine passende Antwort auf Französisch geben und hat die Aufgabe somit nicht erfüllt. Diese Aufgabe war schwierig für die SchülerInnen, weil viele das Wort „matin“ mit „Mathe“ verwechselten und dann angaben, um welche Zeit sie Mathematik haben oder ob sie Mathematik mögen. Zudem stellte auch das Verb „lever“ eine Schwierigkeit dar. Ähnliche Schwierigkeiten ergaben sich bei der Frage danach, wie die SchülerInnen zur Schule gehen („Comment est-ce-que tu vas à l'école?“), da hier oft „comment“ mit „commence“ verwechselt wurde. Dies führte dazu, dass viele SchülerInnen die Frage nur mit Hilfestellung (23%) oder gar nicht beantworten konnten (50%). Immerhin ein guter Viertel (27%) der SchülerInnen konnte die Frage spontan auf Französisch beantworten.

Andere Fragen zu ihrer Person, ihren Gepflogenheiten und ihren Vorlieben konnten die SchülerInnen besser beantworten. Am einfachsten waren die Frage nach dem Wohnort und die Frage nach ihrer Lieblingsmusik. Mehr als die Hälfte (53%) aller SchülerInnen konnten ohne jegliche Hilfestellung angeben, wo sie wohnen und weitere 40% konnten dies nach einer Hilfestellung („Moi j'habite à Lucerne et toi?“). Die Frage nach der Lieblingsmusik stellte sich als noch einfacher heraus, da ganze 80% ohne Hilfestellung einen Lieblingsmusikstil oder einen Lieblingsinterpreten angeben konnten. Weitere 10% brauchten dazu eine Hilfestellung. Die Frage nach der Musik und dem Wohnort waren eine Spur einfacher als die restlichen Interviewfragen, da sie in erster Linie auf das Hörverständnis abzielten. Die Antwort musste in beiden Fällen nicht auf Französisch gegeben werden (z.B. Interviewerin: „Où est-ce-que tu habites?“, SchülerIn: „Cham“).

Des Weiteren konnte fast die Hälfte (45%) der SchülerInnen spontan auf Französisch mitteilen, was sie zum Frühstück essen und ein weiterer Drittel (34%) konnte dies nachdem ihnen der/die Interviewer/in sagte, was er bzw. sie zum Frühstück isst. Am Ende des Interviews wurden die SchülerInnen gefragt, welche Kleider sie an hätten. Diese Frage stellte sich wiederum als etwas schwieriger heraus. Das könnte mitunter daran gelegen haben, dass diese Frage einen Themenwechsel darstellt und etwas aus dem Rahmen der Fragen nach dem Tagesablauf, den Gepflogenheiten und Vorlieben der SchülerInnen herausfällt. Lediglich 12% der SchülerInnen konnte auf Anhiob auf Französisch beschreiben, welche Kleidung sie trugen.

Die Mehrheit (50%) schaffte dies aber nach einer nonverbalen Hilfestellung (auf die Kleider der Kinder zeigen).

Eine Interviewfrage wurde dem Niveau A2.1 zugeordnet, da die Beantwortung dieser Frage eine etwas komplexere Ausführung verlangte. Es handelt sich dabei um die Frage danach, was die SchülerInnen am Wochenende gerne machen. Diese haben wir dem folgenden Lernziel zugeordnet: „*Ich kann fragen, was jemand in der Schule und in der Freizeit macht und ich kann entsprechende Fragen von anderen beantworten*“ (Lehrplan Französisch), wobei die SchülerInnen in unserem Test nicht in der Lage sein mussten, solche Fragen selber zu stellen. Trotz dem scheinbar höheren Anspruchsniveau waren zwei Drittel (65%) der SchülerInnen in der Lage diese Frage spontan auf Französisch zu beantworten. Dreizehn Prozent konnten die Frage beantworten, nachdem sie eine Hilfestellung erhalten hatten und einem knappen Viertel (23%) gelang es nicht diese Frage zu beantworten.

Das Rollenspiel, in dem zwei SchülerInnen zusammen etwas abmachen mussten, wurde ebenfalls dem Niveau A2.1 zugeordnet. Wir denken, dass das Rollenspiel ziemlich gut das Lernziel „*Ich kann mit anderen besprechen, was man tun und wohin man gehen will, und kann vereinbaren, wann und wo man sich trifft*“ (Lehrplan Französisch) abbildet. Es scheint uns sogar, dass die Aufgabe, gemeinsam etwas abzumachen, gar einem höheren Kompetenzniveau entsprechen würde, wenn den SchülerInnen keine Hilfestellung gegeben würde. In beiden Rollenspielen (Testversionen A und B) konnte jeweils die Mehrheit (65% bzw. 55%) der SchülerInnen die Aufgabe vollständig erfüllen. Das heisst, die SchülerInnen haben sich begrüsst, haben sich darauf geeinigt, was sie machen wollen, wann und wo sie sich treffen, was sie zu Essen bzw. wie viel Geld sie mitnehmen und sich schliesslich voneinander verabschiedet. Weiteren 10% bzw. 4% ist es zudem gelungen etwas abzumachen, ohne sich zu begrüssen oder zu verabschieden. Insgesamt waren also 75% der SchülerInnen bei der Version A und 59% bei der Version B in der Lage sich zu verabreden.

Das Benennen von Unterschieden wurde von uns als eine Aufgabe des Kompetenzniveaus A1.1 eingestuft, obwohl die Aufgabe auf den ersten Blick anspruchsvoller wirkt. Diese Einstufung lässt sich allerdings damit begründen, dass die Bildunterschiede nicht ausführlich beschrieben werden mussten, sondern dass es ausreichte, den Unterschied auf beiden Bildern mit jeweils nur einem Wort zu benennen (z.B. „petit“ – „grand“), um die Aufgabe zu erfüllen. Die SchülerInnen konnten zudem die zu beschreibenden Unterschiede selbst aussuchen und sich für solche entscheiden, die sie auf Französisch benennen konnten. Wir gehen davon aus, dass sich diese Aufgabe dem Lernziel „*Ich kann einfache Dinge mit Hilfsmitteln (z.B. Wörterlisten) beschreiben*“ (Lehrplan Französisch) zuordnen lässt. Die Aufgabe wurde denn auch von der grossen Mehrheit gut gemeistert. Während bei der Version A (Bild von einer Strasse) ganze 90% der SchülerInnen die Aufgabe erfüllten und die restlichen 10% teilweise erfüllten, war die Version B (Bild einer Schneelandschaft) etwas schwieriger, da hier eine kleine Minderheit von 1% die Aufgabe nicht erfüllte. Aber auch hier wurde die Aufgabe von der überwiegenden Mehrheit (62%) erfüllt und von immerhin 37% noch teilweise erfüllt.

Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die grosse Mehrheit der SchülerInnen am Ende der 6. Klasse eine Reihe von einfachen Fragen zu ihrer Person, ihren Gepflogenheiten und Vorlieben verstehen und

beantworten kann, sofern ihnen der/die GesprächspartnerIn bei Verständnisschwierigkeiten hilft. Inwiefern ihnen das gelingt, hängt nichtsdestotrotz oft auch davon ab, ob ihnen bestimmte Schlüsselwörter bzw. -themen vertraut sind.

Aufgrund der Tatsache, dass sowohl das Benennen von Unterschieden, wie auch das Antworten auf die Frage nach der Lieblingsmusik, welche von uns ebenfalls als eine A1.1 Aufgabe eingestuft wurde, von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen problemlos gemeistert wurde, kann vorsichtig angenommen werden, dass die grosse Mehrheit der SchülerInnen am Ende der 6. Klasse das Niveau A1.1 voll erreicht hat und dabei ist, sich Kompetenzen auf dem Niveau A1.2 aufzubauen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Einschätzung auf der Basis von sehr wenigen Items vorgenommen wurde und demnach mit einer gewissen Vorsicht zu behandeln ist.

Die Ergebnisse der 6. Klässler im Rollenspiel und ihr Abschneiden bei der Frage nach ihrer Wochenendbeschäftigung lassen darauf schliessen, dass eine Mehrheit der SchülerInnen bereits Aufgaben des Anspruchsniveaus A2.1 bewältigen kann. Es ist aber aufgrund von nur zwei Aufgaben nicht möglich abzuschätzen, ob die betreffenden SchülerInnen Aufgaben dieser Art mit der notwendigen Sicherheit lösen können, um diesem Niveau zugeordnet zu werden. Um eine verlässliche Einschätzung der Kompetenzen vornehmen zu können, bräuchte es mehr Aufgaben dieser Art, was im Rahmen einer zeitlich begrenzten mündlichen Befragung kaum zu erfüllen ist.

Trotz der eingeschränkten Anzahl von Aufgaben und der Schwierigkeit der Zuordnung dieser zu den Kompetenzstufen kann hier der Schluss gezogen werden, dass die SchülerInnen auch im Bereich der mündlichen Interaktion auf Französisch das im Lehrplan vorgeschriebene Kompetenzniveau A1 erreicht haben und dieses von gewissen SchülerInnen sogar übertroffen wird.

3.1.4 Englisch Lesen

Abbildung 10 veranschaulicht wiederum anhand von Beispielaufgaben, welche Art von Aufgaben die SchülerInnen auf welchem Kompetenzniveau lösen können. Im Leseverständnis Englisch deckten die Aufgaben die Niveaus A1.2 bis B1.1 ab.

<div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">B1.1</div> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">A2.2</div> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">A2.1</div> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">A1.2</div> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px;">A1.1</div>	←	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th colspan="3">Beispielaufgabe</th> <th colspan="3">Entsprechende Passage aus Lesetext</th> </tr> <tr> <td style="width: 40%;">Aussage oder Frage</td> <td style="width: 20%;">Abschnitt</td> <td style="width: 20%;">Nicht im Text</td> <td colspan="3" rowspan="2"> <p>F: <i>“Noise and animals also go hand in hand. Whether your pet stays indoors or outdoors, you may need to consider the amount of noise it makes before making a final decision. How important a factor is noise in choosing your pet?”</i></p> </td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="height: 100px;"></td> </tr> </table>	Beispielaufgabe			Entsprechende Passage aus Lesetext			Aussage oder Frage	Abschnitt	Nicht im Text	<p>F: <i>“Noise and animals also go hand in hand. Whether your pet stays indoors or outdoors, you may need to consider the amount of noise it makes before making a final decision. How important a factor is noise in choosing your pet?”</i></p>																	
	Beispielaufgabe			Entsprechende Passage aus Lesetext																									
	Aussage oder Frage	Abschnitt	Nicht im Text	<p>F: <i>“Noise and animals also go hand in hand. Whether your pet stays indoors or outdoors, you may need to consider the amount of noise it makes before making a final decision. How important a factor is noise in choosing your pet?”</i></p>																									
	←	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td rowspan="3" style="width: 40%;"> <p>Das wollen die Schülerinnen und Schüler</p> <p>mit Leuten, die ein Haustier haben, Kontakt aufnehmen</p> </td> <th colspan="8">Websites</th> <th rowspan="3">Keine Website passt</th> </tr> <tr> <th>A</th><th>B</th><th>C</th><th>D</th><th>E</th><th>F</th><th>G</th><th>H</th> </tr> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>	<p>Das wollen die Schülerinnen und Schüler</p> <p>mit Leuten, die ein Haustier haben, Kontakt aufnehmen</p>	Websites								Keine Website passt	A	B	C	D	E	F	G	H									
<p>Das wollen die Schülerinnen und Schüler</p> <p>mit Leuten, die ein Haustier haben, Kontakt aufnehmen</p>	Websites								Keine Website passt																				
	A	B		C	D	E	F	G		H																			
←	<p>Typ D ist intelligent, aber nicht besonders gut organisiert.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Aussage ist richtig</td> <td style="width: 33%;">Nur ein Teil ist richtig</td> <td style="width: 33%;">Aussage ist falsch</td> </tr> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td style="height: 30px;"></td> <td style="height: 30px;"></td> </tr> </table>	Aussage ist richtig	Nur ein Teil ist richtig	Aussage ist falsch				<p><i>„This guy is bright, but a little scattered. Sometimes he’s just got so much on his mind, he forgets where he’s going.”</i></p>																					
Aussage ist richtig	Nur ein Teil ist richtig	Aussage ist falsch																											
←	<p>Kyle und Dean Pomerleau haben in einem Billig-Laden</p> <p>A <input type="checkbox"/> ein Finger-Fussball-Set gekauft.</p> <p>B <input type="checkbox"/> Gewichte gekauft, um das Spielzeug zu beschweren.</p> <p>C <input type="checkbox"/> Spezialfutter gekauft.</p>	<p><i>„The Pomerleaus bought a „finger soccer“ kit from a dollar store and put weights on the tiny net and ball so they would sink to the bottom of the tank.“</i></p>																											

Abbildung 10: Zuordnung der Aufgaben des Englisch-Leseverständnistests zu den Kompetenzstufen der GER

Auch im Lehrplan Englisch der Zentralschweiz (Bildungsplanung Zentralschweiz 2004: 9-10) werden die für das Fach Englisch definierten Lernziele mit Deskriptoren des GER und dem darauf basierenden Sprachenportfolio beschrieben. Gemäss diesem Lehrplan sollten die Lernenden am Ende der Primarschule nach vier Jahren Englischunterricht im Bereich Lesen ein Kompetenzniveau zwischen A2.1 und A2.2 erreichen. Abbildung 11 macht deutlich, dass gut drei Viertel (77%) der SchülerInnen in unserer Stichprobe mindestens das Kompetenzband A2.1 und damit die gesetzten Lernziele erreichen.

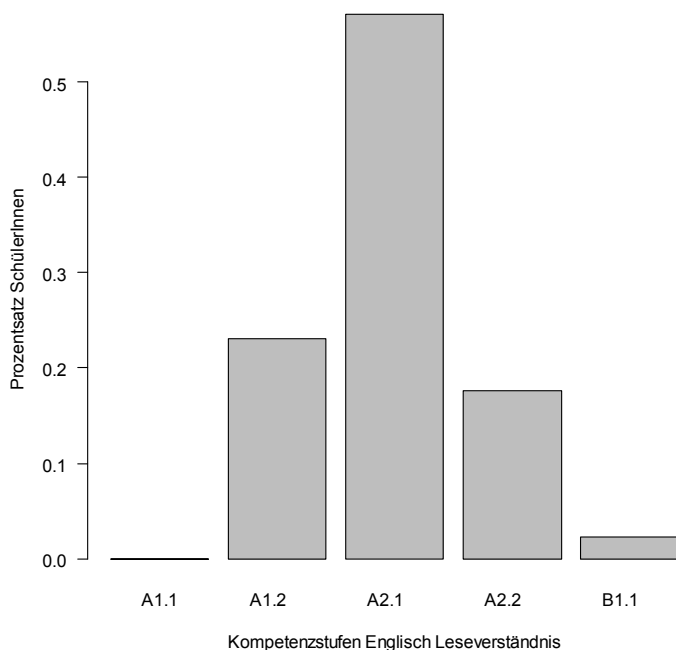


Abbildung 11: Anteil SchülerInnen auf den verschiedenen Kompetenzstufen (n=538)

Von diesen 77% der SchülerInnen, welche die Lernziele erreichen, befinden sich 57% im Kompetenzband A2.1 und 18% im Kompetenzband A2.2 (vgl. Abb 11). Drei Viertel der Lernenden sind demnach daran, sich Kompetenzen, welche das Kompetenzband A2 charakterisieren, anzueignen und sind in der Lage in Jugendzeitschriften oder -magazinen Beschreibungen von Menschen und kurze Artikel aus ihrer eignen Lebenswelt mehrheitlich zu verstehen.²¹

Immerhin 2% der Lernenden befinden sich bereits im Kompetenzband B1.1. Diese SchülerInnen können bereits einfachere Aufgaben innerhalb dieses Niveaus mit 65-prozentiger Wahrscheinlichkeit richtig lösen, bekunden aber noch mehr Mühe mit schwierigeren Aufgaben. Diese SchülerInnen übertreffen demnach

²¹ Diesen Kompetenzniveaus entsprechende Deskriptoren in Lingualevel: „Ich kann Texte lesen und verstehen, die in einer einfachen Sprache (mit sehr häufigen oder mir aus anderen Sprachen bekannten Wörtern) geschrieben sind.“; „Ich kann in unkomplizierten Portraits von Menschen (z.B. eines "Stars") viele Informationen verstehen.“; „Ich kann in kurzen Artikeln in Magazinen für Kinder und Jugendliche die wichtigsten Punkte verstehen, wenn ich mich mit dem Thema einigermaßen gut auskenne.“; „Ich kann aus einfachen Texten aus dem Alltag (z.B. Wettervorhersagen, Werbematerial, Zeitungshorokopen) wichtige Informationen finden und verstehen.“; „Ich kann in einer Zeitschriftenreportage zu einem Lieblingsthema (z.B. Pferde, Tennis) wichtige Informationen verstehen.“ (Lenz & Studer 2007)

die im Lehrplan für Englisch aufgeführten Lernziele für den Bereich Lesen und vermögen bereits unkomplizierte Sachtexte zu lesen und zu verstehen.²²

Demgegenüber steht aber auch ein knapper Viertel von Kindern (23%), die am Ende der Primarschule nur das Niveau A1.2 und somit die gesetzten Lernziele nicht erreichen. Während diese Kinder noch Mühe damit haben, längere Texte aus Jugendzeitschriften oder Magazinen, die sich mit ihrer Lebenswelt befassen, zu verstehen, ist es ihnen dennoch möglich, englischsprachige illustrierte Texte in groben Zügen zu verstehen.²³

Wir sind der Frage nachgegangen, ob sich die Kinder der verschiedenen Leistungsniveaus systematisch voneinander unterscheiden. Dazu haben wir drei Gruppen mit einer Reihe von Chi-Quadrat Tests miteinander verglichen: eine erste Gruppe mit SchülerInnen, welche die Lernziele nicht erreichten, eine zweite Gruppe mit SchülerInnen, welche die Lernziele erreichten, und eine dritte Gruppe mit SchülerInnen, welche die Lernziele übertrafen. Es zeigte sich, dass sich in der ersten Gruppe signifikant mehr Lernende mit reduzierten Lernzielen bzw. integrierte SonderschülerInnen ($n=538$, $\chi^2(2)=42.4$; $p<.0001$), signifikant mehr Lernende aus Elternhäusern mit weniger Bildungsressourcen²⁴ ($n=536$, $\chi^2(6)=18.2$; $p=.006$) und signifikant mehr ausländische Kinder²⁵ ($n=538$, $\chi^2(4)=10.8$; $p=.029$) als zufällig erwartet finden. Insbesondere die leistungsschwächeren SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen sind in dieser Gruppe massiv übervertreten. Des Weiteren zeigt ein Kruskal Wallis Test, dass es zwischen den drei Gruppen signifikante Unterschiede hinsichtlich ihrem Gefühl der Angst und Überforderung im Englischunterricht gibt ($n=538$, $\chi^2(2)=38.7$; $p<.0001$). Paarweise Vergleiche der drei Gruppen mittels Mann Whitney U Tests weisen darauf hin, dass sich die Gruppe der SchülerInnen, welche die Lernziele nicht erreichten, signifikant häufiger überfordert fühlt, als sowohl die Gruppe der SchülerInnen, welche die Lernziele erreichten ($n=431$, $Z=-4.07$, $p<.0005$) als auch die Gruppe der SchülerInnen, welche die Lernziele übertrafen ($n=231$, $Z=-6.13$, $p<.0001$). Aber auch zwischen den SchülerInnen, welche die Ziele erreicht haben und den SchülerInnen, welche sie übertroffen haben, gibt es signifikante Unterschiede punkto wahrgenommener Überforderung ($n=414$, $Z=-3.47$, $p<.0005$). Je mehr sich die SchülerInnen also im Englischunterricht überfordert fühlen und Angst davor haben Fehler zu machen, desto schlechter schneiden sie auch in unseren Tests ab.

Während es zu einem grossen Teil leistungsschwächere SchülerInnen, SchülerInnen aus Familien mit weniger Bildungsressourcen sowie SchülerInnen, welche sich im Englischunterricht überfordert fühlen sind, die die Lernziele im Lehrplan nicht zu erreichen vermögen, sind genau diese SchülerInnen in der Gruppe der Lernenden, welche die Lernziele sogar übertreffen erwartungsgemäss stark untervertreten. Des Weiteren finden sich in der besonders leistungsstarken Gruppe (B1.1 und B1.2) signifikant mehr Doppelbürger als zufällig erwartet ($n=538$, $\chi^2(4)=10.8$; $p=.029$) d. h. SchülerInnen, die sich sowohl der Schweiz als auch einem anderen Land zugehörig fühlen, finden sich häufiger in der leistungsstarken Gruppe.

²² Diesem Kompetenzniveau entsprechender Deskriptor in Lingualevel: „Ich kann unkomplizierte Sachtexte und Berichte über Themen verstehen, mit denen ich mich gut auskenne (z.B. Matchberichte im Sportteil von Zeitungen, Kurzbesprechungen von Büchern oder Fernsehsendungen).“ (Lenz & Studer 2007)

²³ Diesem Kompetenzniveau entsprechender Deskriptor in Lingualevel: „Ich kann mir bei einfacherem Informationsmaterial eine Vorstellung vom Inhalt machen, vor allem wenn es Bilder gibt, die mir beim Verstehen helfen.“ (Lenz & Studer 2007)

²⁴ Kinder mit 0-10 bzw. 11-50 Büchern zuhause.

²⁵ Kinder, welche angeben sich nur einem anderen Land als der Schweiz zugehörig zu fühlen.

Zusammenfassung und Diskussion:

Auch im Leseverständnis Englisch erreicht die grosse Mehrheit der Lernenden am Ende der Primarschule nach vier Jahren Englischunterricht die im Lehrplan vorgesehenen sprachlichen Bildungsziele. Eine kleine Minderheit der SchülerInnen (2%) ist in der Lage, diese Lernziele sogar zu übertreffen während ein knapper Viertel der SchülerInnen sie nicht zu erreichen vermag. Welche Rückschlüsse lassen sich aus diesen Ergebnissen bezüglich der Realisierbarkeit der gesetzten Lernziele im Lehrplan ziehen? Würde man die im Lehrplan formulierten Lernziele als Minimalziele verstehen, müsste man davon ausgehen, dass die gesetzten Ziele zu hoch gesteckt sind, da sie von fast einem Viertel der SchülerInnen nicht erreicht werden. Falls die formulierten Lernziele allerdings als Regelstandards angesehen werden, kann man die Lernziele als angemessen betrachten, da sie von der grossen Mehrheit der SchülerInnen erreicht werden. Letztere Annahme ist wahrscheinlicher, da im Lehrplan darauf hingewiesen wird, dass für lernschwächere SchülerInnen auf der Primarstufe Kernthemen aus dem Niveau A1 ausgewählt werden (Bildungsplanung Zentralschweiz 2004: 10). Es wird also davon ausgegangen, dass das Niveau A2 in der Primarschule nicht von allen erreicht werden kann.

Die Tatsache, dass fast gleich viele SchülerInnen (64%) nach zwei Jahren Französischunterricht im Leseverständnis Französisch mindestens das Niveau A2.1 erreichen wie nach vier Jahren Englischunterricht im Leseverständnis Englisch (75%), weist wiederum darauf hin, dass die Schwierigkeit der Französischaufgaben im allgemeinen überschätzt wurde beziehungsweise dass die Aufgaben, welche für Französisch und Englisch jeweils demselben Niveau zugeordnet wurden, in ihrem Schwierigkeitsgrad wohl nicht immer wirklich vergleichbar sind. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass es äusserst schwierig ist, konkrete Aufgaben den Kompetenzstufen des GER zuzuordnen, da die Beschreibung dieser Kompetenzstufen oft noch einigen Interpretationsspielraum offen lassen. Andererseits hängt es auch damit zusammen, dass die notgedrungenenmassen begrenzte Anzahl an Aufgabenstellungen es nicht erlaubt, eine bestimmte Kompetenzstufe in ihrer ganzen Bandbreite abzubilden und dass nicht für beide Fremdsprachen (annäherungsweise) diesselben Aufgaben eingesetzt werden konnten.

3.2 Einfluss von zwei Fremdsprachen auf die Deutschlesekompetenz

Um zu untersuchen, ob die Deutschlesekompetenz durch das Erlernen einer ersten Fremdsprache ab der 3. und einer zweiten Fremdsprache ab der 5. Klasse im Vergleich zum Erlernen von nur einer Fremdsprache ab der 5. Klasse beeinflusst wird, wurde die Lesekompetenz der SchülerInnen in den vier in die Studie involvierten Kantonen miteinander verglichen. Es zeigte sich, dass die SchülerInnen im Kanton Obwalden signifikant schlechter abgeschnitten haben, als die SchülerInnen in den anderen drei Kantonen (ZG, ZS und LU), während sich letztere nicht signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Abbildung 12).

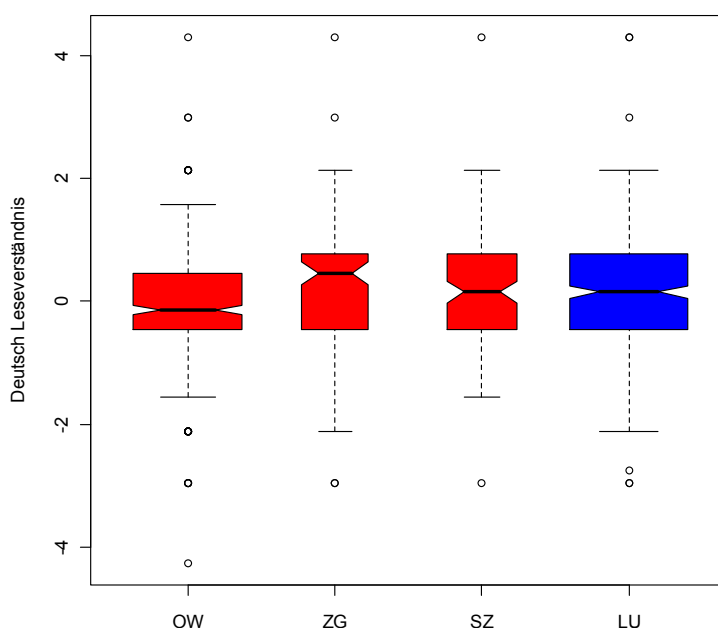


Abbildung 12: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Leseverständnis Deutsch

In einem zweiten Schritt wurde dann mittels Mehrebenen-Regressionsanalysen untersucht, welche Faktoren signifikant zur Erklärung der Lesefertigkeiten in Deutsch beitragen und welche Rolle die Kantonszugehörigkeit dabei spielt. In Tabelle 2 sind diejenigen Faktoren aufgeführt, die einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Lesefertigkeiten in Deutsch ausüben.

Tabelle 2: Einflussfaktoren auf die Lesefertigkeiten in Deutsch (6. Klasse)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	0.470 ²⁶	0.068
Kanton Obwalden	-0.168 ²⁷	0.069
Kanton Zug	0.117	0.093
Kanton Schwyz	0.044	0.088
Gruppe der unter 12-Jährigen	0.066	0.093
Gruppe der ≥13-Jährigen	-0.163	0.069
Doppelbürger	0.047	0.095
Inländer ohne Schweizer Pass	-0.230	0.094
Reduzierte Lernziele	-0.778	0.113

²⁶ Der Intercept entspricht dem mittleren Wert auf der Leseverständnisskala der Referenzschülerin, die ein Mädchen ist, im Kanton Luzern zur Schule geht, Schweizerin und 12 Jahre alt ist, keine reduzierten Lernziele hat und in einer Familie lebt, die mehr als 100 Bücher zuhause hat.

²⁷ Der Regressionskoeffizient gibt an, inwieweit sich ein/e Schüler/in der entsprechenden Gruppe vom Referenzschüler/von der Referenzschülerin unterscheidet.

Bis 10 Bücher zu Hause	-0.495	0.148
11-50 Bücher zu Hause	-0.230	0.075
51-100 Bücher zu Hause	-0.108	0.067
Geschlecht (Jungen)	-0.221	0.057

(N=861; R²=.15)

Die dominanten Faktoren in diesem Modell, welche am meisten zur Erklärung der Lesefertigkeiten beitragen, sind der Faktor ‚reduzierte Lernziele‘ sowie die Literalität des Elternhauses (gemessen an der Anzahl Bücher zuhause). Leistungsschwächere SchülerInnen mit individuellen bzw. reduzierten Lernzielen schneiden erwartungsgemäss im Deutsch Leseverständnis weniger gut ab als ihre KlassenkameradInnen. Zudem schneiden Kinder aus Familien mit niedrigen Bildungsressourcen (weniger als 50 Bücher zuhause) signifikant weniger gut ab als Kinder aus Familien mit hohen Bildungsressourcen (über 100 Bücher zuhause).

Die Lesefertigkeiten in Deutsch hängen auch mit der nationalen Identifikation der SchülerInnen zusammen. Während sich die Kinder, welche angeben Doppelbürger zu sein nicht signifikant von den Schweizer Kindern unterscheiden, haben diejenigen Kinder, welche angeben sich nur einem anderen Land zugehörig zu fühlen, signifikant schlechter abgeschnitten als die Schweizer Kinder und Doppelbürger. Das schlechtere Abschneiden der Kinder, welche sich als AusländerInnen wahrnehmen, ist offenbar nicht auf ihren sprachlichen Hintergrund oder auf die Aufenthaltsdauer in der Schweiz zurückzuführen. SchülerInnen, welche zuhause kein Deutsch sprechen, schneiden nämlich im Leseverständnis Deutsch gleich gut ab, wie SchülerInnen welche zuhause (u. a.) Deutsch sprechen. Auch die Tatsache, ob ein/e SchülerIn seit der Geburt in der Schweiz wohnt oder im Laufe seines/ihrer Lebens eingewandert ist, erweist sich nicht als ein signifikanter Erklärungsfaktor.

Des Weiteren spielt das Alter der SchülerInnen und ihr Geschlecht eine Rolle: SchülerInnen, welche in der sechsten Klasse dreizehn Jahre oder älter waren, schnitten im Deutschlestest signifikant weniger gut ab als SchülerInnen die zwölf Jahre alt sind.²⁸ Was das Geschlecht angeht, so weisen die Jungen ein signifikant tieferes Leseverständnis in Deutsch auf als die Mädchen. Schliesslich zeigt sich auch bei dieser Analyse ein deutlicher Kantonseffekt: Die SchülerInnen aus dem Kanton Obwalden haben signifikant schlechter abgeschnitten als die SchülerInnen aus den Kantonen Zug, Schwyz und Luzern²⁹. Der Einfluss der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse ist nicht signifikant. Dies bedeutet, dass die Lesekompetenz in Deutsch nicht davon abhängt, welche Klasse ein Kind besucht und dass die individuellen Faktoren stärker ins Gewicht fallen als die Klassenzugehörigkeit.

²⁸ Über den Grund kann hier nur spekuliert werden: Möglicherweise handelt es sich um SchülerInnen, die später eingeschult wurden oder die vor der dritten Klasse bereits repetiert haben.

²⁹ Folgende Variablen wurden mangels Erklärungskraft nicht in das Modell aufgenommen: Immigrationsstatus; Anzahl Familiensprachen und Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch

Zusammenfassung und Diskussion

Die Analysen ergeben also weitgehend dasselbe Bild wie vor drei Jahren (vgl. Haenni Hoti & Werlen 2007). Die Tatsache, dass die Doppelbürger gleich gut abschneiden wie die Schweizer Kinder ist insofern erfreulich, als dass dies darauf hinweist, dass eine grosse Gruppe von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Leseverständnis in Deutsch nicht schlechter abschneidet als die einheimischen SchülerInnen³⁰. Dies ist ein Hinweis darauf, dass ihr mehrsprachiger Hintergrund für die Deutschfertigkeiten nicht ein Problem darstellen muss. Die Analyse hat zudem gezeigt, dass auch das schlechtere Abschneiden der ausländischen Kinder nicht in erster Linie auf ihren sprachlichen Hintergrund zurückzuführen ist. Dies deutet darauf hin, dass das bessere Abschneiden der Doppelbürger und Schweizer Bürger eher auf die Überwindung von gesellschaftlich-strukturellen Integrationshürden (wie beispielsweise die Einbürgerung) und die zunehmende Identifikation mit der Schweizer Nation zurückgeht als auf ihre Sprachsituation (vgl. Haenni Hoti & Werlen 2007: 156-157).

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der 3. Klasse hat sich am Ende der 6. Klasse jedoch ein deutlicher Kantonseffekt gezeigt. Worauf das schlechtere Abschneiden des Kantons Obwalden zurückzuführen ist, lässt sich an dieser Stelle nicht restlos klären. Der Kantonseffekt lässt sich zumindest nicht auf den höheren Anteil von SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen im Kanton Obwalden noch auf die Bildungsressourcen des Elternhauses, die Staatsangehörigkeit, das Alter oder das Geschlecht der Lernenden zurückzuführen, da diese Variablen im Modell berücksichtigt wurden. Des Weiteren kann der Unterschied auch nicht mit Differenzen bezüglich der Lektionentafel oder des verwendeten Lehrmittels erklärt werden, da diese für alle Kantone gleich sind. Es kann jedoch nicht eindeutig geklärt werden, inwiefern das kantonale und lokale Schulsystem die Zusammensetzung der untersuchten Klassen und ihre Leistung mit beeinflusst hat. Möglicherweise gibt es Unterschiede bezüglich der zur Verfügung stehenden Ressourcen in den verschiedenen Kantonen, Unterschiede in der konkreten Unterrichtspraxis oder divergierende Beurteilungsmassstäbe für die Reduzierung der Lernziele eines Kindes.

Dass das schlechtere Abschneiden des Kantons Obwalden auf das Erlernen von zwei Fremdsprachen zurückzuführen sein könnte, ist eher unwahrscheinlich, da weder der Kanton Zug noch der Kanton Schwyz schlechter abgeschnitten haben als der Kanton Luzern. Hätte das Erlernen von zwei Fremdsprachen in der Primarschule tatsächlich eine negative Auswirkung auf die Lesekompetenz in Deutsch, müssten alle Kantone der Untersuchungsgruppe schlechter abschneiden als der Kanton Luzern oder zumindest eine solche Tendenz aufweisen, was jedoch nicht der Fall ist.

Die Ergebnisse stützen die Vermutung, dass das Erlernen von zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe keine negativen Auswirkungen auf die Deutsch-Lesekompetenzen der SchülerInnen hat und dass die Fremdsprachen Englisch und Französisch nicht auf Kosten der Muttersprache gelernt werden.

³⁰ Schweizer Bürger: n=685, Doppelbürger: n=95 und Inländer ohne Schweizer Pass: n=97

3.3 Wirksamkeit der Modelle 0/5 und 3/5

3.3.1 Einflussfaktoren auf Französisch Hörverständnis

Wenn man die vier in der Studie involvierten Kantone hinsichtlich ihres Abschneidens im Hörverständnis in Französisch vergleicht, zeigt sich zwar, dass der Kanton Luzern (ohne Englischunterricht) signifikant schlechter abschneidet als die Kantone der Untersuchungsgruppe (OW, ZG, SZ) (vgl. Abbildung 13), sobald jedoch eine Reihe von anderen Variablen und der Klasseneffekt berücksichtigt werden, erweist sich die Kantonszugehörigkeit nicht mehr als signifikanter Erklärungsfaktor. Das heisst, dass die Kantonsunterschiede nicht so gross sind, dass sie auch nach der Berücksichtigung der Variabilität zwischen den Klassen noch signifikant wären. Aus Tabelle 3 wird ersichtlich, welche Faktoren einen statistisch signifikanten Einfluss auf das Hörverständnis in Französisch ausüben.

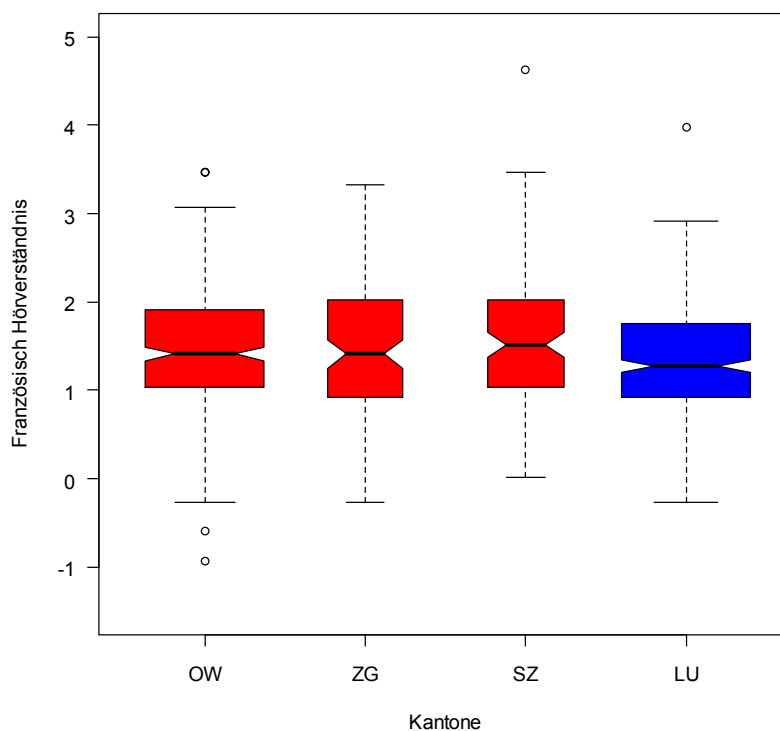


Abbildung 13: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Hörverständnis Französisch

Tabelle 3: Einflussfaktoren auf das Hörverständnis in Französisch (6. Klasse)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	1.530 ³¹	0.044
Gruppe der unter 12-Jährigen	0.042	0.071
Gruppe der ≥13-Jährigen	-0.111	0.055
Bis 10 Bücher zu Hause	-0.150	0.115
11-50 Bücher zu Hause	-0.185	0.057
51-100 Bücher zu Hause	-0.040	0.053
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	0.173	0.033
Deutsch-Leseverständnis in der 6. Klasse	0.091	0.024

(N=859; McFadden Pseudo-R²=.07; ICC=0.07)

Die grösste Erklärungskraft kommt den Faktoren Selbstbild als Lernender von Französisch und Leseverständnis in Deutsch in der 6. Klasse zu. Je mehr die SchülerInnen von ihren Fähigkeiten in Französisch überzeugt sind, je mehr sie sich für die Zukunft zutrauen und je leichter es ihnen gemäss eigenen Angaben fällt, Französisch zu lernen, desto besser haben sie im Hörverständnis in Französisch in der 6. Klasse abgeschnitten. Je besser sie zudem im Deutschlesetest abgeschnitten haben, desto besser sind sie auch im Hörverständnis in Französisch. Dies ist gut nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass das Selbstbild der Lernenden im Wesentlichen die subjektiv wahrgenommene Sprachkompetenz der SchülerInnen erfasst und mit der Lesekompetenz in Deutsch eine literale Kompetenz in der lokalen Unterrichtssprache gemessen wird, auf der die Fremdsprachenkompetenzen aufbauen können. Zudem stellen die Deutschwerte höchstwahrscheinlich einen guten Indikator für die allgemeine Sprachkompetenz dar.

Des Weiteren spielen auch die Bildungsressourcen des Elternhauses sowie das Alter der Lernenden eine Rolle. Kinder aus Familien mit hohen Bildungsressourcen, gemessen an der Anzahl Bücher zu Hause (über 100 Bücher), zeigen nach zwei Jahren Französisch ein signifikant besseres Hörverständnis als Kinder mit weniger Bildungsressourcen (weniger als 51 Bücher). Was das Alter angeht, so schneiden SchülerInnen, welche in der 6. Klasse älter als 13 sind, signifikant weniger gut ab als die jüngeren SchülerInnen³².

Interessanterweise schneiden SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen im Hörverständnis in Französisch nicht schlechter ab als ihre KlassenkameradInnen, wenn wichtige erklärende Variablen, wie z.B. das Leseverständnis in Deutsch, das Selbstbild oder das Alter, welche alle mit der Variable Lernzielreduktion konfundiert sind, berücksichtigt werden. Der Unterschied zwischen SchülerInnen mit und ohne reduzierten Lernzielen ist im Bereich des Französisch Hörverständnisses auch weniger markant als beispielsweise im Bereich des Deutsch Leseverständnisses, wo die Variable Lernzielreduktion nebst anderen erklärenden Variablen zur Erklärung der Leistung beigetragen hat (vgl. Kapitel 3.2)³³.

³¹ Der Intercept entspricht dem mittleren Wert des Referenzschülers, der 12 Jahre alt ist, in einer Familie lebt, die mehr als 100 Bücher zuhause hat, ein durchschnittliches Selbstbild hat und im Deutsch Lesen durchschnittlich gut abschneidet.

³² Über den Grund kann hier nur spekuliert werden: Möglicherweise handelt es sich um SchülerInnen, die später eingeschult worden sind oder die vor der dritten Klasse bereits repetiert haben.

³³ Weitere Variablen, welche mangels Erklärungskraft nicht in das Modell aufgenommen wurden, sind die Folgenden: Geschlecht, Nationalität, Immigrationsstatus, Anzahl Familiensprachen, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Ausmass der Hilfe der Eltern beim Französischlernen, Motivation, Einstellung gegenüber Französischsprachigen Ländern, metakognitive Lernstrategien, kognitive Lernstrategien, soziale Lernstrategien, Spass am Unterricht, interlingualer Transfer, Überforderung und Fehlervermeidung und Kantonszugehörigkeit.

Zusätzlich zu den individuellen Faktoren existiert ein signifikanter Klasseneffekt: Das Hörverständnis in Französisch hängt also auch davon ab, in welcher Klasse ein/e SchülerIn ist.

Zusammenfassung und Diskussion:

Am Ende der 6. Klasse zeigen SchülerInnen mit Englischunterricht also kein besseres Hörverständnis in Französisch mehr als SchülerInnen ohne Englischunterricht, allerdings auch kein schlechteres. Das Hörverständnis in Französisch hängt nach zwei Schuljahren primär von anderen Faktoren ab, insbesondere vom Selbstbild der SchülerInnen als Lernende von Französisch und von ihren Deutschlesekompetenzen. Diese beiden Faktoren haben sich über die Jahre hinweg als die wichtigsten Erklärungsfaktoren für verschiedene Leistungsbereiche erwiesen.

3.3.2 Einflussfaktoren auf Französisch Leseverständnis

Ein Vergleich der SchülerInnen in den vier Kantonen im Hinblick auf ihre Lesefertigkeiten in Französisch ergibt kein einheitliches Bild was das Abschneiden der SchülerInnen in der Untersuchungsgruppe (Kantone OW, SZ, ZG) im Vergleich zu den SchülerInnen in der Kontrollgruppe (Kanton LU) betrifft. Während sich die SchülerInnen in den Kantonen Obwalden und Schwyz nicht signifikant von den SchülerInnen im Kanton Luzern unterscheiden, schneiden die SchülerInnen im Kanton Zug im Leseverständnis in Französisch signifikant weniger gut ab (vgl. Abbildung 14).

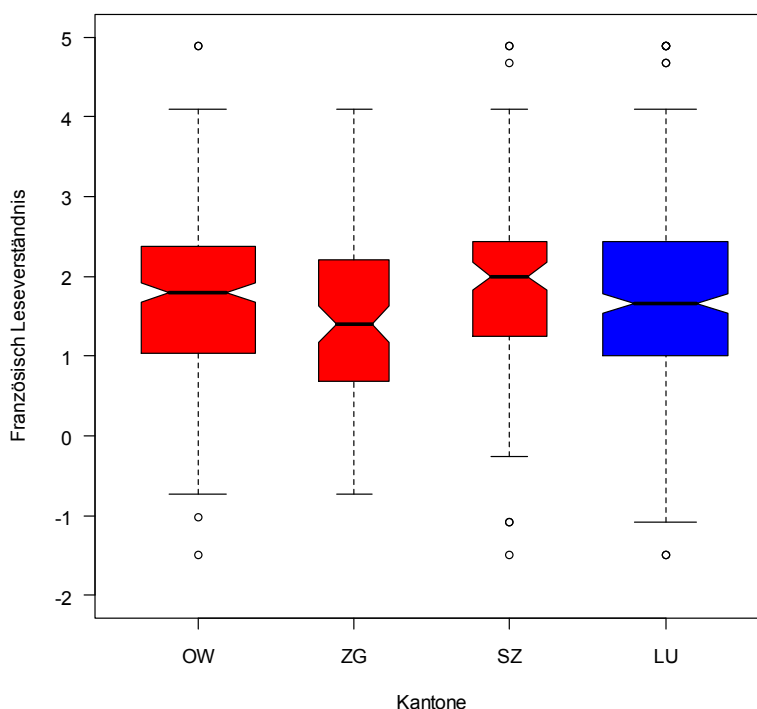


Abbildung 14: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Leseverständnis Französisch

Auch beim Leseverständnis in Französisch erweist sich die Kantonszugehörigkeit jedoch nicht als signifikanter Erklärungsfaktor, wenn man eine Mehrebenenanalyse durchführt, bei der der Klasseneffekt berücksichtigt wird. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Faktoren, die signifikant zur Erklärung der Lesefertigkeiten in der Tertiärsprache Französisch beitragen.

Tabelle 4: Einflussfaktoren auf das Leseverständnis in Französisch (6. Klasse)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	1.865 ³⁴	0.073
Gruppe der unter 12-Jährigen	0.275	0.098
Gruppe der ≥13-Jährigen	-0.052	0.075
Beim Französischsprechen manchmal ein deutsches Wort gebrauchen	-0.161	0.068
Beim Französischsprechen häufig ein deutsches Wort gebrauchen	-0.324	0.082
Reduzierte Lernziele	-0.545	0.124
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	0.444	0.045
Deutsch-Leseverständnis in der 6. Klasse	0.455	0.033

(N=857; McFadden Pseudo-R²=.18; ICC=0.14)

Die dominanten Faktoren in diesem Modell, die am meisten zur Erklärung der Lesefertigkeiten in Französisch beitragen, sind wiederum das Selbstbild als Lernender von Französisch, das Leseverständnis in Deutsch in der 6. Klasse sowie auch die Lernzielreduktion. Je höher die SchülerInnen also ihre gegenwärtigen und zukünftigen Französischfertigkeiten einschätzen und je leichter ihnen das Französischlernen fällt, desto besser haben sie im Leseverständnis in Französisch in der 6. Klasse abgeschnitten. Ihre Lesefertigkeiten im Französisch hängen ebenfalls stark mit ihren Lesefertigkeiten in Deutsch zusammen. Wie zu erwarten war, haben auch im Bereich Lesen leistungsschwächere SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen schlechter abgeschnitten als ihre KlassenkameradInnen.

Zudem spielt beim Leseverständnis in Französisch wiederum das Alter der SchülerInnen eine Rolle. Überraschenderweise ist es dieses Mal nicht die Gruppe der über 13-jährigen Kinder, die sich von den anderen Gruppen unterscheiden, sondern die Gruppe der unter 12-jährigen Kinder. Diese Kinder, welche jünger sind als der Durchschnitt, haben im Französisch-Lesetest signifikant besser abgeschnitten als die älteren Kinder (12 Jahre und älter).

Darüber hinaus spielt im Bereich der Lesekompetenz in Französisch erstmals auch der Gebrauch von bestimmten Lernstrategien eine Rolle. Kinder, die angeben, beim Französischsprechen manchmal oder häufig ein deutsches Wort zu gebrauchen, wenn sie das entsprechende französische Wort gerade nicht wissen, haben im Französisch-Lesetest schlechter abgeschnitten als solche, die angeben dies nie zu tun. Dabei schneiden sie umso schlechter ab, je häufiger sie gemäss eigenen Angaben auf deutsche Wörter zurückgreifen. Es scheint naheliegend, dass diese Strategie vor allem von solchen SchülerInnen häufig gebraucht wird, bei denen der Wortschatzaufbau in Französisch noch nicht sehr weit fortgeschritten ist, und die daher oft Mühe bekunden, französische Ausdrücke für ihre Sprechabsichten zu finden. Es ist wahrscheinlich, dass diese SchülerInnen aufgrund ihres eingeschränkten Vokabulars auch entsprechend

³⁴ Der Intercept entspricht dem mittleren Wert des Referenzschülers, der 12 Jahre alt ist, keine reduzierten Lernziele hat, ein durchschnittliches Selbstbild hat, im Deutsch Lesen durchschnittlich gut abschneidet, und beim Französischsprechen selten bis nie ein deutsches Wort braucht, wenn er das französische Wort nicht kennt.

mehr Mühe haben, französische Texte zu verstehen. Dies würde erklären, weshalb der häufige Gebrauch dieser Strategie mit einer schlechteren Leistung einhergeht³⁵.

Zusätzlich zu den individuellen Faktoren ist die Klassenzugehörigkeit bedeutsam, d. h. es gibt signifikante Unterschiede zwischen den Klassen, was das Leseverständnis in Französisch betrifft.

Zusammenfassung und Diskussion:

Auch im Leseverständnis in Französisch erzielen SchülerInnen mit Englischunterricht am Ende der 6. Klasse kein besseres Resultat mehr als SchülerInnen ohne Englischunterricht, allerdings auch kein schlechteres. Das Leseverständnis in Französisch hängt nach zwei Schuljahren primär von anderen Faktoren ab, insbesondere vom Selbstbild der SchülerInnen als Lernende von Französisch, von ihren Deutschlesekompetenzen und auch davon, ob es sich um leistungsschwächere SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen handelt oder nicht.

Die Tatsache, dass die Kantonszugehörigkeit bzw. die Gruppenzugehörigkeit (Untersuchungs- versus Kontrollgruppe) in der 6. Klasse in Bezug auf die Kompetenzen Hören und Lesen in Französisch keine Rolle mehr spielt, bedeutet, dass in den Daten kein Vorteil mehr für die Untersuchungsgruppe erkennbar ist, wie dies noch Ende der 5. Klasse der Fall war. Im Rahmen des NFP-56-Projekts wurde gezeigt, dass SchülerInnen mit vorangehendem Englischunterricht beim Französischlernen in der 5. Klasse einen Vorteil haben und nach einem Schuljahr entsprechend höhere Französischfertigkeiten aufweisen als SchülerInnen ohne vorangehenden Englischunterricht. Es gibt mehrere mögliche Erklärungen für diese Entwicklung.

Zum einen ist es denkbar, dass die vorgängig im Fach Englisch erworbenen sprachlichen Ressourcen und Sprachlernerfahrungen den Lernenden zu Beginn des Französischerwerbs ein schnelleres Vorankommen ermöglichten, mit der Zeit aber an Einfluss verloren, da sie im Unterricht nicht aktiviert und beim Lernen nicht explizit genutzt wurden. Wenn der Französischunterricht also nicht gezielt auf den vorhandenen (fremd-)sprachlichen Ressourcen aufbaut und diese einbindet, kann es sein, dass sie brachliegen und eine Effizienzsteigerung beim Französischerwerb dadurch erschwert wird. Für eine solche Auslegung spricht auch die Tatsache, dass die zwei- und mehrsprachigen SchülerInnen, welche Ende 5. Klasse im Hörverständnis in Französisch noch besser abschnitten als die in der Familie monolingual sozialisierten SchülerInnen, Ende 6. Klasse diesbezüglich keinen Vorteil mehr zeigten. Auch bei ihnen könnte es sein, dass das vorhandene erstsprachliche Potential, wie Kenntnisse in Albanisch, Serbisch, Portugiesisch usw., im Rahmen des Tertiärspracherwerbs nicht berücksichtigt und ausgeschöpft wurde, was zu einer Einebnung des anfänglich vorhandenen Vorteils geführt haben könnte.

Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass die Lernenden aus der Kontrollgruppe mit Französisch als erster Fremdsprache nach zwei Jahren Französischunterricht auch keine unbeschriebenen Blätter mehr sind, was das schulische Fremdsprachenlernen angeht, wie dies zu Beginn der 5. Klasse noch der

³⁵ Folgende Variablen wurden mangels Erklärungskraft nicht in das Modell aufgenommen: Geschlecht, Nationalität, Immigrationsstatus, Anzahl Familiensprachen, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Anzahl Bücher zuhause, Ausmass der Hilfe der Eltern beim Französischlernen, Motivation, Einstellung gegenüber Französischsprachigen und französischsprachigen Ländern, metakognitive Lernstrategien, kognitive Lernstrategien, soziale Lernstrategien, Spass am Unterricht, Überforderung und Fehlervermeidung und Kantonszugehörigkeit.

Fall war. Auch sie verfügen nach zwei Jahren Französischunterricht bereits über Sprachlernerfahrungen und haben ein Strategierepertoire aufgebaut, sodass der Vorteil der erfahreneren Lerner aus der Untersuchungsgruppe, welche Französisch als zweite Fremdsprache lernen, abgenommen haben könnte.

Darüber hinaus können methodische Gründe für diese Entwicklung nicht ganz ausgeschlossen werden. Es ist möglich, dass ein gewisser Übungseffekt mitgespielt hat. Während die SchülerInnen der Kontrollgruppe in der 3. und 4. Klasse jeweils nur einen Deutsch-Leseverständnistest gelöst haben, haben die SchülerInnen der Untersuchungsgruppe dazu auch Hör- und Leseverstehensaufgaben in

Englisch gelöst. Es könnte deshalb sein, dass diese in der 5. Klasse beim Hören und Lesen darum einen Vorteil hatten, weil sie testgewandter waren, was in der 6. Klasse weniger der Fall gewesen sein dürfte.

Allerdings bringt es der vorgängige Englischunterricht der Untersuchungsgruppe automatisch mit sich, dass die betreffenden SchülerInnen mehr Übung im Lösen von Aufgaben hatten. Diese Interpretation erklärt zudem nicht das Verschwinden des anfänglich vorhandenen Vorteils derjenigen SchülerInnen, welche zu Hause mehrsprachig aufwachsen, so dass hier eher davon ausgegangen wird, dass die Gründe für das Einebnen des Vorteils der erfahreneren Lernenden von der 5. bis zur 6. Klasse nicht in forschungsmethodischen Gründen wurzeln, sondern im „Brachliegen“ ihrer sprachlichen Vorkenntnisse und früherer Sprachlernerfahrungen während des Französischerwerbs.

Des Weiteren zeigt ein Blick auf die Abbildungen 1-3 in Kapitel 2.3.3, dass die Testaufgaben in den Bereichen Hören und mündliche Interaktion für die SchülerInnen tendenziell zu einfach waren, was das Ergebnis ebenfalls mit beeinflusst haben könnte, da es dazu führt, dass die Leistungen der stärkeren SchülerInnen weniger gut erfasst werden können. Es kann also sein, dass die stärkeren SchülerInnen gar nicht die Möglichkeit hatten, ihr volles Potenzial auszuschöpfen und dass das scheinbare Verschwinden des Vorteils der Untersuchungsgruppe mit Englischvorkenntnissen auf die Testkonstruktion zurückzuführen ist. Im Bereich Hören ist die Streuung der SchülerInnen ziemlich gering. Es gibt also nur geringe Unterschiede bezüglich ihres Abschneidens in diesem Test. Die Analyse des Tests hat gezeigt, dass er relativ viele Aufgaben umfasste, die mehr oder weniger demselben Schwierigkeitsgrad entsprachen und die von den meisten SchülerInnen gelöst werden konnten, während es ein paar wenige Aufgaben gab, die so gut wie niemand lösen konnte. Dies macht es schwierig, die Fähigkeiten der SchülerInnen zu differenzieren.

3.3.3 Einflussfaktoren auf die Interaktionsfertigkeiten in Französisch

Der Vergleich von Untersuchungs- und Kontrollgruppe im Bereich der mündlichen Interaktion zeigt, dass die Kantone der Untersuchungsgruppe (OW, ZG und SZ), in denen die SchülerInnen neben Französisch auch Englisch lernen, signifikant besser abgeschnitten haben als die Kontrollgruppe (Kanton LU). Der Besuch des Englischunterrichts scheint sich also positiv auf die mündliche Interaktionskompetenz in der Tertiärsprache Französisch auszuwirken. Die folgende Abbildung verdeutlicht dieses Ergebnis.

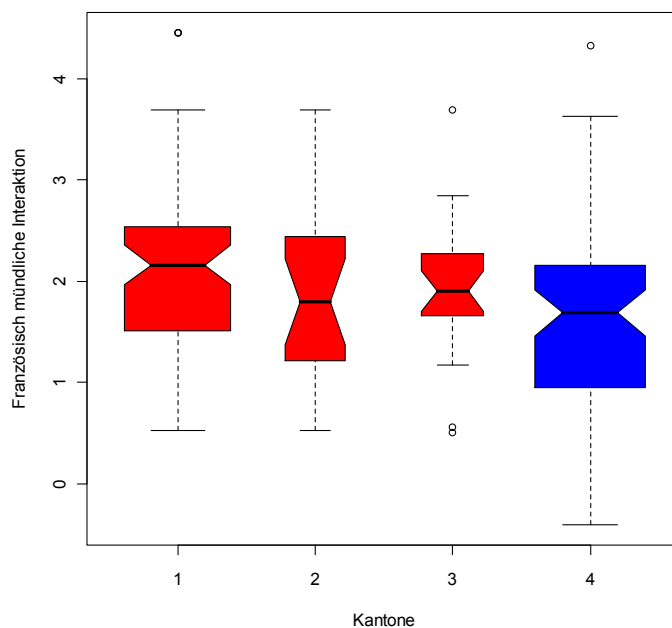


Abbildung 15: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich mündlicher Interaktion in Französisch

Wiederum wurde anhand einer Mehrebenenanalyse untersucht, welche Faktoren signifikant zur Erklärung der Interaktionsfertigkeiten in Französisch beitragen. Das resultierende Modell ist in Tabelle 5 dargestellt:

Tabelle 5: Einflussfaktoren auf die Interaktionsfertigkeiten in Französisch (6. Klasse)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	2.055 ³⁶	0.144
Kanton Luzern	-0.643 ³⁷	0.147
Kanton Zug	-0.097	0.206
Kanton Schwyz	-0.118	0.201
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	0.620	0.096
Reduzierte Lernziele	-0.597	0.307
Beim Französischsprechen manchmal ein deutsches Wort gebrauchen	0.224	0.144
Beim Französischsprechen häufig ein deutsches Wort gebrauchen	-0.125	0.163
Beim Französischlernen Sprachregeln manchmal mit den entsprechenden Regeln in Deutsch vergleichen	0.184	0.134
Beim Französischlernen Sprachregeln häufig mit den entsprechenden Regeln in Deutsch vergleichen	0.369	0.210

(N=181; R2=.38)

³⁶ Der Intercept entspricht dem mittleren Wert des Referenzschülers, der im Kanton Obwalden zur Schule geht, keine reduzierten Lernziele hat, ein durchschnittliches Selbstbild hat, beim Französischlernen selten bis nie Regeln in Französisch mit Regeln im Deutschen vergleicht und beim Französischsprechen selten bis nie ein deutsches Wort braucht, wenn er das französische Wort nicht kennt.

³⁷ Der Regressionskoeffizient gibt an, inwieweit sich ein/e Schüler/in der entsprechenden Gruppe vom Referenzschüler/von der Referenzschülerin unterscheidet.



Wie aus dem Modell ersichtlich wird, ist der Kantonseffekt selbst nach der Berücksichtigung einer Reihe anderer Faktoren noch hochsignifikant. Er ist einer der dominanten Faktoren in diesem Modell. Die SchülerInnen aus dem Kanton Luzern haben im Französischtest zur mündlichen Interaktion signifikant schlechter abgeschnitten als die SchülerInnen aus den übrigen Kantonen.

Der dominanteste Faktor, der am meisten zur Erklärung beiträgt, ist das Selbstbild der Lernenden. Je einfacher es den SchülerInnen gemäss ihren eigenen Angaben fällt, Französisch zu lernen, je höher sie ihre Französischkompetenzen einschätzen und je mehr sie sich für die Zukunft zutrauen, desto besser schnitten sie im Französischtest zur mündlichen Interaktion ab. Wie in fast allen anderen Kompetenzbereichen haben auch bei der mündlichen Interaktion auf Französisch leistungsschwächere SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen signifikant schlechter abgeschnitten als ihre KlassenkameradInnen.

Wie beim Hörverständnis spielt auch im Bereich der Interaktionskompetenz der Gebrauch von bestimmten Lernstrategien eine Rolle, wobei im Bereich der mündlichen Interaktion in den meisten Fällen ein positiver Zusammenhang besteht. Kinder die angeben, beim Französischsprechen manchmal ein deutsches Wort zu gebrauchen, wenn sie das entsprechende französische Wort gerade nicht wissen, haben tendenziell besser abgeschnitten als solche, die angeben, dies selten bis nie zu tun.

Neben dem Gebrauch von deutschen Wörtern wirkt sich auch das Vergleichen von französischen und deutschen Sprachregeln positiv auf die Interaktionskompetenz aus. Je häufiger die Lernenden angeben, Regeln im Französisch mit Regeln im Deutsch zu vergleichen, desto besser schneiden sie im Französischtest zur mündlichen Interaktion ab³⁸.

Es existiert kein signifikanter Klasseneffekt, da die Kantonsunterschiede viel dominanter ausfallen als die Klassenunterschiede. Zudem ist es mit nur vier SchülerInnen pro Klasse schwierig, Klasseneffekte nachweisen zu können.

Zusammenfassung und Diskussion:

Im Gegensatz zu den Fertigkeiten Hören und Lesen zeigt sich bei der Fertigkeit der mündlichen Interaktion am Ende der 6. Klasse ein Vorteil zugunsten der SchülerInnen mit Englischunterricht. Da in der 5. Klasse noch kein solcher Vorteil erkennbar war und jedes Jahr dieselben vier SchülerInnen mündlich getestet wurden, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, inwiefern der Vorteil der Untersuchungsgruppe im Bereich der

mündlichen Interaktion auf den vorgängigen Englischunterricht oder auf andere Faktoren, wie z.B. die Unterrichtsgestaltung – insbesondere die Häufigkeit mündlicher Interaktionen im Unterricht – zurückzuführen ist.

Die Tatsache, dass sich Strategien des interlingualen Transfers (Gebrauch von deutschen Wörtern und

³⁸ Folgende Variablen wurden mangels Erklärungskraft nicht in das Modell aufgenommen: Geschlecht, Alter, Nationalität, Immigrationsstatus, Anzahl Familiensprachen, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Anzahl Bücher zuhause, Ausmass der Hilfe der Eltern beim Französischlernen, Motivation, Einstellung gegenüber Französischsprechenden und französischsprachigen Ländern, metakognitive Lernstrategien, kognitive Lernstrategien, soziale Lernstrategien, Spass am Unterricht, interlingualer Transfer (nach verwandten Wörtern in Deutsch suchen), Überforderung und Fehlervermeidung und Leseverständnis in Deutsch

Vergleichen von französischen und deutschen Sprachregeln) positiv auf die mündliche Interaktionskompetenz auswirken, scheint darauf hinzuweisen, dass sich das Mobilisieren vorgängiger Sprachkenntnisse und metasprachlichen Bewusstseins beim Tertiärsprachenlernen zumindest im Bereich der mündlichen Interaktion positiv auswirken kann.

Was den Gebrauch von deutschen Wörtern betrifft, so kann es gut sein, dass das bessere Abschneiden der SchülerInnen die manchmal ein deutsches Wort gebrauchen, durch unsere Auswertungsmethode mit beeinflusst wurde. Um die Aufgabenstellungen zu erfüllen, haben wir von den Lernenden nicht verlangt, dass sie immer vollumfänglich auf Französisch antworteten. Sofern ihre Äusserungen für einen wohlwollenden französischsprachigen Interaktionspartner verständlich waren, konnten sie die Aufgaben auch dann erfüllen, wenn sie Deutsch oder andere Sprachen zu Hilfe nahmen. Es kann gut sein, dass es gewisse SchülerInnen vorzogen, auf eine Frage lieber keine Antwort zu geben, sobald sie ein französisches Wort nicht wussten, anstatt auf das Deutsche zurück zu greifen. Dies würde ihr schlechteres Abschneiden im Französisch Mündlichkeitstest erklären. Andererseits spiegelt der Gebrauch von Wörtern aus einer anderen Sprache im Fall von fehlenden zielsprachlichen Ressourcen reale Gesprächssituationen wieder, weshalb es methodisch sinnvoll ist, dieses Phänomen als erfolgreiche Kommunikationsstrategie anzuerkennen.

Schliesslich sollte auch noch darauf hingewiesen werden, dass die Modellergebnisse im Bereich der mündlichen Interaktion insgesamt mit Vorsicht zu interpretieren sind, da die Aufgaben im Französischttest zur mündlichen Interaktion tendenziell zu einfach für die SchülerInnen waren und deshalb die Fähigkeit der leistungsstärkeren SchülerInnen weniger gut einschätzbar wird. Dies könnte auch ein Grund dafür sein, weshalb keine der soziodemographischen Variablen einen Einfluss auf die Interaktionskompetenz zu haben scheint, was doch eher überraschend ist.

3.3.4 Welchen Einfluss hat Englisch auf Französisch?

Um zu zeigen, welche Bedeutung der Sekundärsprache Englisch bei der Erklärung der tertiärsprachlichen Fertigkeiten in Französisch zukommt, wird im Folgenden nur die Untersuchungsgruppe mit vorangehendem Englischunterricht in die Analyse einbezogen. Bei der Untersuchungsgruppe, die mit dem neuen Modell 3/5 Fremdsprachen lernt, hängen die Französischfertigkeiten von folgenden Faktoren ab:

Französisch Hörverständnis

Tabelle 6: Einflussfaktoren auf das Hörverständnis in Französisch (6. Klasse nur Untersuchungsgruppe)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	1.570 ³⁹	0.079
Englisch Hörverständnis in der 5. Klasse	0.255	0.044
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	0.094	0.046
Bis 10 Bücher zu Hause	-0.356	0.147
11-50 Bücher zu Hause	-0.137	0.080

³⁹ Der Intercept entspricht dem mittleren Wert des Referenzschülers, der ein durchschnittliches Selbstbild hat, im Englisch-Hörverständnis durchschnittlich gut abschneidet, in einer Familie lebt, die mehr als 100 Bücher zuhause hat, beim Französischlernen selten bis nie nach verwandten Wörtern in Deutsch sucht und beim Französischsprechen selten bis nie ein deutsches Wort braucht, wenn er das französische Wort nicht kennt.

51-100 Bücher zu Hause	0.011	0.073
Beim Französischsprechen manchmal ein deutsches Wort gebrauchen	-0.165	0.072
Beim Französischsprechen häufig ein deutsches Wort gebrauchen	-0.038	0.081
Beim Französischlernen manchmal nach verwandten Wörtern in Deutsch suchen.	0.127	0.071
Beim Französischlernen häufig nach verwandten Wörtern in Deutsch suchen.	-0.005	0.085

(N=455; McFadden Pseudo-R²=.10; ICC=0.06)

Das Hörverständnis im Englisch ist mit Abstand der wichtigste Erklärungsfaktor. Je besser das Hörverständnis der SchülerInnen in Englisch in der fünften Klasse ist, desto besser ist auch ihr Hörverständnis in Französisch in der sechsten Klasse. Weitere wichtige Prädiktoren in diesem Modell sind das Selbstbild der Lernenden sowie die Literalität des Elternhauses. Je besser das Selbstbild der Lernenden ist, desto besser ist ihr Ergebnis im Französisch-Hörverständnis. Zudem schneiden SchülerInnen, die angeben weniger als 50 Bücher zuhause zu haben, signifikant weniger gut ab als solche, die angeben mehr als 50 Bücher zuhause zu haben. Das Leseverständnis in Deutsch lieferte diesmal keinen wesentlichen Beitrag zur Erklärung des Hörverständnisses in Französisch. Auch das Alter erweist sich nicht mehr als signifikanter Erklärungsfaktor, wenn man die Analyse auf die Untersuchungsgruppe beschränkt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass über 13-jährige SchülerInnen vor allem im Kanton Luzern vertreten sind.

Französisch Leseverständnis

Tabelle 7: Einflussfaktoren auf das Leseverständnis in Französisch (6. Klasse nur Untersuchungsgruppe)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	1.441 ⁴⁰	0.154
Englisch Leseverständnis in der 6. Klasse	0.544	0.045
Deutsch-Leseverständnis in der 6. Klasse	0.244	0.041
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	0.257	0.053
Soziale Lernstrategien	0.172	0.068
Kanton Zug	-0.342	0.114
Kanton Schwyz	-0.011	0.114

(N=515; McFadden Pseudo-R²=.23; ICC=0.05)

Die dominanten Faktoren in diesem Modell sind das Leseverständnis in Englisch und das Leseverständnis in Deutsch: Je besser das Leseverständnis der SchülerInnen in Englisch und Deutsch in der sechsten Klasse ist, desto besser ist auch ihr Leseverständnis in Französisch in der sechsten Klasse. Allerdings hängt das Leseverständnis in der Tertiärsprache Französisch stärker vom Leseverständnis in der Sekundärsprache Englisch ab als von der Lesekompetenz in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch. Ein besseres Leseverständnis in Französisch geht wiederum mit einem positiveren Selbstbild als Lernende/r von Französisch

⁴⁰ Der Intercept entspricht dem mittleren Wert des Referenzschülers, der im Kanton Obwalden zur Schule geht, im Leseverständnis in Deutsch und Englisch durchschnittlich gut abschneidet, ein durchschnittliches Selbstbild hat und beim Französischlernen durchschnittlich oft soziale Lernstrategien anwendet.

einher und wie bei der Analyse der gesamten Stichprobe schneidet der Kanton Zug signifikant schlechter ab als die anderen Kantone.

Bei den Fertigkeiten in den Bereichen Hören und Lesen in Französisch spielt ausserdem die Klassenzugehörigkeit eine Rolle, d. h. es existieren signifikante Unterschiede zwischen den Klassen in der Untersuchungsgruppe, was diese tertiärsprachlichen Fertigkeiten betrifft.

Französisch mündliche Interaktionskompetenz

Tabelle 8: Einflussfaktoren auf die mündliche Interaktionskompetenz in Französisch
(6. Klasse nur Untersuchungsgruppe)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	2.084 ⁴¹	0.216
Reduzierte Lernziele	-0.585	0.269
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	0.729	0.103
Beim Französischsprechen manchmal ein deutsches Wort gebrauchen	0.321	0.174
Beim Französischsprechen häufig ein deutsches Wort gebrauchen	-0.202	0.175

(N=78; -R2=.54)

Die wichtigsten Erklärungsfaktoren sind das Selbstbild der Lernenden und die Lernzielreduktion. Ein besseres Resultat im Französischtest zur mündlichen Interaktion geht wie schon beim Hören und Lesen mit einem positiveren Selbstbild als Lernende/r von Französisch einher. SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen erreichten erneut ein weniger gutes Ergebnis als ihre MitschülerInnen.

Zusammenfassung und Diskussion:

Beim Hör- und Leseverständnis in Französisch erweisen sich die Fertigkeiten in der Sekundärsprache (Englisch) als einer der wichtigsten Faktoren bei der Erklärung der tertiärsprachlichen Fertigkeiten und die Zusammenhänge sind durchwegs positiv. Daraus zu schliessen, dass bereits existierende Englischkenntnisse beim Französischlernen zu einem Vorteil verhelfen, würde allerdings den Ergebnissen aus Kapitel 4.1 und 4.2 widersprechen, wo deutlich wird, dass die Kantone mit dem Modell 3/5 im Hör- und Leseverständnis in Französisch nicht signifikant besser abschneiden als der Kanton Luzern. Möglicherweise deuten positive Zusammenhänge zwischen L1, L2 und L3 auf das Vorhandensein einer allgemeinen Sprachkompetenz hin. Dies würde bedeuten, dass ein Kind, welches bereits eine hohe Hör- und Lesekompetenz in der lokalen Unterrichtssprache (Deutsch) hat, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch eine hohe Kompetenz in den Fremdsprachen entwickelt.

Dass die mündliche Interaktionskompetenz in Englisch nicht signifikant zur Erklärung der mündlichen Interaktionskompetenz in Französisch beiträgt, könnte damit zusammenhängen, dass die letzte Messung der mündlichen Interaktionskompetenz in Englisch bereits zwei Jahre zurückliegt (4. Klasse).

⁴¹ Der Intercept entspricht dem mittleren Wert des Referenzschülers, der keine reduzierten Lernziele und ein durchschnittliches Selbstbild hat und beim Französischsprechen selten bis nie ein deutsches Wort braucht, wenn er das französische Wort nicht kennt.

3.3.5 Lernfortschritt in Französisch von der 5. zur 6. Klasse

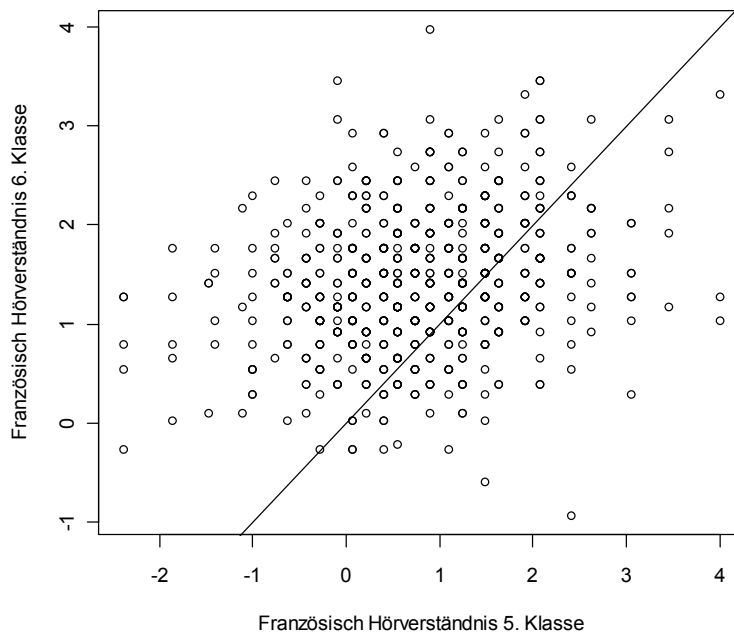


Abbildung 15: Lernfortschritt Französisch Hörverständnis 5.-6. Klasse

Bei all jenen SchülerInnen, bei denen sowohl in der 5. als auch in der 6. Klasse gültige Ergebnisse für die Französischfertigkeiten vorliegen, wird nun im Folgenden der Lernfortschritt untersucht.

Französisch Hörverständnis

Von den 756 SchülerInnen, welche einen gültigen Wert in der Hörverständnis-Skala in Französisch in der 5. und 6. Klasse haben, haben drei Viertel (75%) in der 6. Klasse ein besseres Testergebnis erzielt als in der 5. Klasse. Jede(r) vierte SchülerIn konnte Aufgaben eines Schwierigkeitsgrads, den er oder sie in der 5. Klasse lösen konnte in der 6. Klasse nicht mehr lösen. Dieses Ergebnis ist in Abbildung 15 dargestellt. Die Punkte oberhalb der eingezeichneten Gerade stellen ein besseres Ergebnis, die Punkte unterhalb der eingezeichneten Gerade ein weniger gutes Ergebnis in der 6. Klasse dar.

Passt man nun Mehrebenenmodelle zur Erklärung des Lernfortschritts an, kann man eruieren, wodurch sich SchülerInnen, die besonders viel oder besonders wenig Fortschritt gemacht haben, auszeichnen. In Tabelle 9 sind diejenigen Faktoren aufgelistet, die signifikant zur Erklärung des Lernfortschritts im Hörverständnis in Französisch beitragen:

Tabelle 9: Einflussfaktoren auf den Lernfortschritt im Hörverständnis in Französisch

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	0.567 ⁴²	0.095
Doppelbürger	-0.108	0.118
Inländer ohne Schweizer Pass	-0.293	0.117
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	-0.141	0.061
Reduzierte Lernziele	0.301	0.140
Kanton Zug	0.000	0.175
Kanton Schwyz	-0.150	0.177
Kanton Luzern	0.345	0.129

(N=753; McFadden Pseudo-R²=0.04; ICC=0.10)

Wie aufgrund der bisherigen Ergebnisse aus dem Vergleich von Untersuchungs- und Kontrollgruppe zu vermuten war, machen die SchülerInnen aus dem Kanton Luzern im Hörverständnis in Französisch die grössten Fortschritte. Zudem verzeichnen auch die SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen sowie die Schweizer Kinder einen besonders ausgeprägten Lernzuwachs. Dagegen geht ein positives Selbstbild als Lernender von Französisch mit einem geringeren Lernfortschritt einher. Es sieht deshalb so aus, als ob diejenigen SchülerInnen den grössten Lernfortschritt erzielt haben, die in der 5. Klasse eher weniger gut abgeschnitten hatten. Es ist jedoch anzunehmen, dass dies auf den Test zurückzuführen ist, bei dem die leistungsstärkeren SchülerInnen das Maximum ihrer Sprachkompetenz zu wenig zeigen konnten.

Französisch Leseverständnis

Insgesamt 755 SchülerInnen haben sowohl in der 5. als auch in der 6. Klasse einen gültigen Wert in der Leseverständnis-Skala in Französisch. Von diesen 755 SchülerInnen haben fast 9 von 10 SchülerInnen (88%) in der 6. Klasse ein besseres Testergebnis erzielt (siehe Abbildung 16). Einer von 10 SchülerInnen war nicht in der Lage, Aufgaben von demselben Schwierigkeitsgrad zu lösen wie ein Jahr zuvor.

⁴² Der Intercept entspricht dem Referenzschüler, der im Kanton Obwalden zur Schuler geht, Schweizer ist, keine reduzierten Lernziele und ein durchschnittliches Selbstbild als Lernender von Französisch hat.

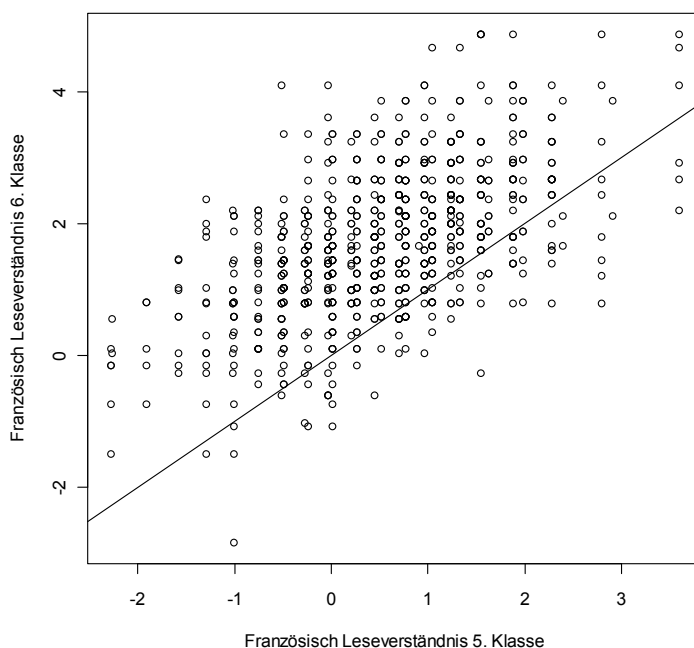


Abbildung 16: Lernfortschritt Französisch Leseverständnis 5.-6. Klasse

Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Einflussfaktoren auf den Lernfortschritt im Leseverständnis in Französisch:

Tabelle 10: Einflussfaktoren auf den Lernfortschritt im Leseverständnis in Französisch

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	1.130 ⁴³	0.062
Doppelbürger	0.120	0.118
Inländer ohne Schweizer Pass	-0.337	0.117
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	0.112	0.054
Jungen	0.145	0.072
Soziale Lernstrategien	0.177	0.070
Deutsch Leseverständnis in der 6. Klasse	0.122	0.041

(N=754; McFadden Pseudo-R²=.03; ICC=.05)

Im Gegensatz zum Hörverständnis in Französisch sind es beim Leseverständnis diejenigen SchülerInnen, die schon in der 5. Klasse eher leistungsstark waren, die auch den grössten Fortschritt gemacht haben. So haben SchülerInnen mit einer hohen Deutsch-Lesekompetenz und SchülerInnen mit einem positiven Selbstbild als Lernende von Französisch deutlich mehr Fortschritt gemacht als SchülerInnen mit tiefer Deutsch-Lesekompetenz und SchülerInnen mit einem negativen Selbstbild. Des Weiteren haben sich die Schweizer Bürger und Doppelbürger signifikant stärker verbessert als die SchülerInnen ohne Schweizer Pass. Der Gebrauch von sozialen Lernstrategien geht ebenfalls mit einem höheren Lernfortschritt einher.

⁴³ Der Intercept entspricht der Referenzschülerin, die Schweizerin ist, im Leseverständnis in Deutsch durchschnittlich gut abscheidet, ein durchschnittliches Selbstbild hat und beim Französischlernen durchschnittlich oft soziale Lernstrategien anwendet.

Das heisst SchülerInnen, welche sich beim Französischlernen Hilfe von anderen holen oder anderen Hilfe leisten, sofern nötig, haben grössere Fortschritte gemacht als solche, die dies nicht tun. Von den vier verschiedenen Kantonen haben die SchwyzerInnen die grössten Fortschritte gemacht, nachdem sie schon in der 5. Klasse eher höhere Werte erzielt hatten als die SchülerInnen aus den anderen Kantonen. Wenn man aber die Klassenunterschiede berücksichtigt, ist dieser Kantonsunterschied knapp nicht mehr signifikant. Zu guter Letzt verzeichnen die Jungen einen signifikant höheren Leistungszuwachs als die Mädchen, wodurch sie ihren Rückstand aus der 5. Klasse aufholen. Da die Französisch-Leseverständnis-Skala die Leistung der stärkeren SchülerInnen besser einzuschätzen vermag, sind diese Ergebnisse verlässlicher als die Ergebnisse im Bereich Hören.

Französisch mündliche Interaktion

Ganze 91% der SchülerInnen, von denen gültige Ergebnisse im Bereich der mündlichen Interaktion auf Französisch in der 5. und 6. Klasse vorliegen, haben in der 6. Klasse ein besseres Testergebnis erzielt als in der 5. Klasse. Abbildung 17 verdeutlicht dieses Ergebnis.

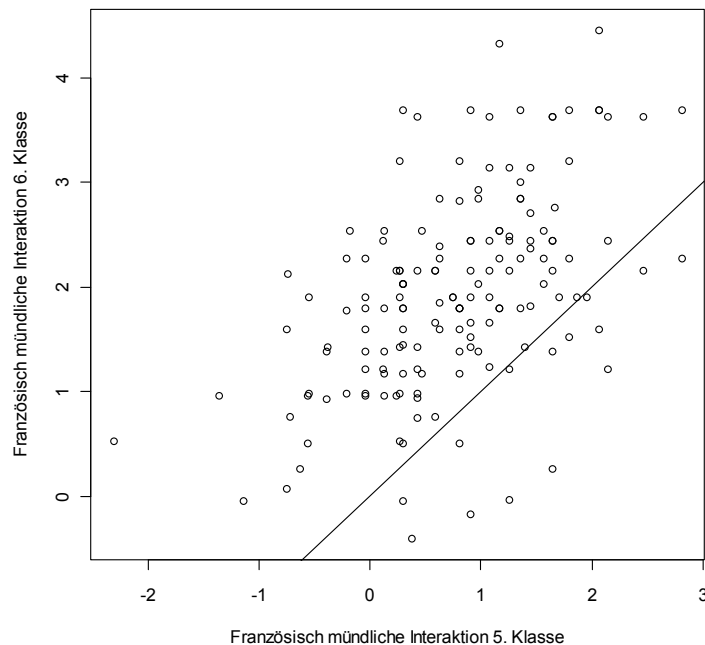


Abbildung 17: Lernfortschritt Französisch mündliche Interaktion 5.-6. Klasse

Aus Tabelle 11 wird zudem ersichtlich, welche Faktoren signifikant zur Erklärung des Lernfortschritts im Bereich der mündlichen Interaktion in Französisch beitragen.

Tabelle 11: Einflussfaktoren auf den Lernfortschritt in der mündlichen Interaktion in Französisch

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept	1.405 ⁴⁴	0.113
Kognitive Lernstrategien (Selektion & Repetition)	0.262	0.123
Kanton Zug	0.069	0.222
Kanton Schwyz	-0.240	0.227
Kanton Luzern	-0.519	0.158

(n=156; R2=.10)

Die SchülerInnen aus dem Kanton Luzern haben im Bereich der mündlichen Interaktion signifikant weniger Fortschritte gemacht als die SchülerInnen aus den übrigen Kantonen, weshalb sie in der 6. Klasse in diesem Bereich auch signifikant schlechter abschneiden als die SchülerInnen aus den Kantonen der Untersuchungsgruppe (siehe Kapitel 4.3). Zudem verzeichnen diejenigen SchülerInnen einen grösseren Lernzuwachs, die angeben, beim Französischlernen im Umgang mit gehörten und geschriebenen Texten kognitive Lernstrategien anzuwenden (sich auf das Wesentliche konzentrieren, unverständliche Stellen nochmals lesen).

Diskussion

Die Tatsache, dass im Hörverständnis in Französisch diejenigen SchülerInnen die grössten Fortschritte zu verzeichnen haben, die in der 5. Klasse eher schlecht abgeschnitten hatten, deutet darauf hin, dass in der aktuellen Untersuchung in diesem Bereich ein Deckeneffekt vorliegt. Die Ergebnisse scheinen also dadurch beeinflusst worden zu sein, dass die Französisch-Hörverständnis-Skala am oberen Ende zu wenig differenziert und die Fähigkeit der stärkeren SchülerInnen dadurch nicht zuverlässig eingeschätzt werden kann. Diese Interpretation wird durch die Tatsache gestützt, dass die SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen deutlich mehr Fortschritt gemacht haben als ihre KlassenkameradInnen. Beim Leserverständnis in Französisch und der mündlichen Interaktion auf Französisch kann hingegen davon ausgegangen werden, dass kein Deckeneffekt vorliegt, da in diesen Bereichen auch solche SchülerInnen grössere Fortschritte gemacht haben, die bereits in der 5. Klasse hohe Fertigkeiten in diesen Bereichen aufwiesen.

Während somit im Bereich des Hörverständnisses ein Deckeneffekt dafür verantwortlich sein könnte, dass in der vorliegenden Untersuchung kein Vorteil mehr zugunsten der Untersuchungsgruppe erkennbar ist, muss der gleiche Befund im Bereich des Leseverständnisses andere Gründe haben. Wir vermuten, dass dieses Ergebnis auf eine suboptimale Ausnutzung der vorhandenen Ressourcen hinweist.

⁴⁴ Der Intercept entspricht dem Referenzschüler, der im Kanton Obwalden zur Schule geht und beim Französischlernen durchschnittlich oft kognitive Lernstrategien der Selektion und Repetition anwendet.

4 Fazit und Empfehlungen

Bildungspolitik

Lernzielerreichung in den Fremdsprachen

Die Zuordnung der Lernenden zu den Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) aufgrund der von uns vorgenommenen Einstufung des Schwierigkeitsgrads der Testaufgaben hat folgendes ergeben: Alle SchülerInnen haben das für die 6. Klasse vorgesehene Lernziel im Französisch, nämlich das Niveau A1, in den Bereichen Hören, Lesen und Mündliche Interaktion erreicht. In den Bereichen Hören und Lesen haben 92% bzw. 64% der SchülerInnen dieses Lernziel sogar (teilweise) übertroffen und sind daran, sich Kompetenzen auf dem A2-Niveau anzueignen. Im Bereich der Mündlichen Interaktion kann die Mehrheit der SchülerInnen Aufgaben auf den Niveaus A1.1. und A1.2 bewältigen und haben somit das vorgesehene Lernziel erreicht.

Da fürs Französisch am Ende der 6. Klasse die unterste Kompetenzstufe A1 des GER als Lernziel angestrebt wird, ist es nicht überraschend, dass alle SchülerInnen dieses Ziel auch erreichen. Erfreulich ist, dass viele SchülerInnen dieses sogar übertreffen. Nichtsdestotrotz wäre es wünschenswert, die Lernzielerreichung im Fach Französisch zu einem späteren Zeitpunkt nach längerer Lernzeit, wie beispielsweise am Ende der obligatorischen Schulzeit, noch einmal zu überprüfen, da die Ergebnisse im Bereich Leseverständnis Englisch vermuten lassen, dass die leistungsbezogene Heterogenität mit zunehmender Lerndauer zunimmt.

Im Leseverständnis in Englisch hat ebenfalls die grosse Mehrheit der SchülerInnen das für die 6. Klasse vorgesehene Lernziel – Niveau A2.1 bis A2.2 – erreicht. Während auch hier eine kleine Minderheit der SchülerInnen (2%) das Lernziel sogar übertreffen, gibt es auch ein knappes Viertel an SchülerInnen, die das Lernziel nicht erreichen. Es sind dies in erster Linie leistungsschwächere SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen, SchülerInnen aus Familien mit weniger Bildungsressourcen, ausländische SchülerInnen, sowie SchülerInnen, die sich im Englischunterricht überfordert fühlen. Trotzdem kann man die im Lehrplan für Englisch formulierten sprachlichen Bildungsziele als realistisch und erreichbar betrachten, sofern sie als Regelstandards und nicht als Minimalstandards angesehen werden. Es sollte deshalb ein Bewusstsein dafür vorhanden sein, dass das Niveau A2.1-A2.2 am Ende der Primarschule nicht von allen SchülerInnen erreicht werden kann. Für leistungsschwächere SchülerInnen ist es deswegen sinnvoll, in der Primarschule Kernthemen aus dem Niveau A1 auszuwählen, wie dies im Lehrplan für Englisch auch vorgeschlagen wird (Bildungsplanung Zentralschweiz 2004: 10).

Man muss allerdings bei der Interpretation der Ergebnisse noch berücksichtigen, dass die Schwierigkeit der Testaufgaben fürs Französisch tendenziell überschätzt wurde, was bei den Englischaufgaben nicht der Fall zu sein scheint. Es ist darum fraglich, ob die SchülerInnen nach zwei Jahren Französischunterricht im Leseverständnis in Französisch tatsächlich fast dasselbe Niveau erreichen wie nach vier Jahren Englischunterricht im Leseverständnis in Englisch.

Lernfortschritt im Fach Französisch

Werden die Testresultate der SchülerInnen Ende der fünften und Ende der sechsten Klasse miteinander verglichen, dann zeigt sich, dass drei Viertel der SchülerInnen im Hörverständnis in Französisch einen Fortschritt erzielt haben. Im Leseverständnis und in der mündlichen Interaktionskompetenz sind es sogar 9 von 10 SchülerInnen, die einen Leistungszuwachs zu verzeichnen haben. Dass der Fortschritt in den einzelnen Sprachfertigkeiten unterschiedlich ausfällt, hat sehr wahrscheinlich methodische Gründe und hängt wohl mit dem Schwierigkeitsgrad der eingesetzten Testaufgaben zusammen. Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass es der Französischunterricht einer grossen Mehrheit von SchülerInnen ermöglicht, ihre Französischfertigkeiten von der fünften bis zur sechsten Klasse weiter zu entwickeln, währenddem dies für eine kleine Minderheit von SchülerInnen nicht zutrifft. Es stellt sich deshalb die Frage, wie auf die Bedürfnisse dieser Kinder im Fach Französisch eingegangen werden kann, um auch ihnen einen Leistungszuwachs zu ermöglichen. Unter anderem haben die ausländischen SchülerInnen im Französisch Lesen weniger Fortschritte gemacht als die Schweizer und Doppelbürger obwohl sie in der 5. und 6. Klasse noch gleich gut abscheiden wie letzere.

Vergleich der Modelle 3/5 und 0/5

Einfluss von zwei Fremdsprachen auf die Lesekompetenz in Deutsch:

Ein Vergleich der Lesekompetenz in Deutsch der SchülerInnen mit und ohne Englischunterricht legt nahe, dass das Erlernen von zwei Fremdsprachen nicht auf Kosten der lokalen Unterrichtssprache geht. Die SchülerInnen in den Kantonen Schwyz und Zug, welche mit dem Modell 3/5 zwei Fremdsprachen lernen (Englisch und Französisch), zeigen ein gleich gutes Leseverständnis in Deutsch wie diejenigen SchülerInnen im Kanton Luzern, welche in der Primarschule mit Französisch nur eine Fremdsprache lernen. Zwar schneidet der Kanton Obwalden signifikant weniger gut ab, als die anderen Kantone, man kann jedoch davon ausgehen, dass das weniger gute Resultat der Obwaldner SchülerInnen im Deutsch-Lesetest nicht damit zusammenhängt, dass die betreffenden Kinder zwei Fremdsprachen lernen.

Einfluss von Englischvorkenntnissen auf das Französischlernen:

Aus dem Vergleich von SchülerInnen mit und ohne vorangehenden Englischunterricht ist hervorgegangen, dass SchülerInnen mit Englisch gleich gute Französischkompetenzen (Hören und Lesen) aufweisen wie SchülerInnen ohne zusätzlichen Englischunterricht. Im Bereich der mündlichen Interaktion in Französisch zeigen die Kinder mit zwei Fremdsprachen sogar eine höhere Kompetenz. Insgesamt kann man also sagen, dass das Modell 3/5 mit zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe effizienter ist als das alte Modell 0/5 mit nur einer Fremdsprache auf der Primarstufe, da die SchülerInnen mit dem neuen Modell eine zusätzliche Fremdsprache (Englisch) lernen, ohne dass dies zu Lasten ihrer Französischkompetenzen oder ihrer Lesekompetenz in der lokalen Unterrichtssprache geht. Dieses Ergebnis sagt jedoch nichts aus über die Effizienz der gewählten Methode, der eingeführten Sprachenfolge (Englisch vor Französisch) oder den geeigneten Lernzeitpunkt beider Fremdsprachen, der sowohl früher (z. B. Modell 2/5; erste Fremdsprache ab Kindergarten) als auch später (z.B. Modell 3/7) angesetzt sein könnte.

Die Tatsache, dass die Kinder mit Englischunterricht am Ende der 6. Klasse in Bezug auf die tertiärsprachlichen Kompetenzen Hören und Lesen nicht mehr besser abschneiden, als die Kinder ohne Englischunter-

richt, wie dies noch am Ende der 5. Klasse der Fall war, kann verschiedene Gründe haben. Dass beim Hörverständnis in Französisch kein Vorteil mehr zugunsten der Untersuchungsgruppe erkennbar ist, scheint darauf zurückzuführen zu sein, dass die Testaufgaben in diesem Bereich überwiegend zu einfach waren und der Fortschritt der leistungsstärkeren SchülerInnen dadurch weniger gezeigt werden konnte. Im Bereich Lesen kann jedoch ein solcher Deckeneffekt ausgeschlossen werden. Hier müssen also andere Gründe für das Verschwinden der Unterschiede zwischen der Untersuchungs- und Kontrollgruppe verantwortlich sein. Zunächst einmal muss darauf hingewiesen werden, dass im Bereich Lesen die Unterschiede zwischen der Untersuchungs- und Kontrollgruppe bereits am Ende der 5. Klasse weniger ausgeprägt waren als im Bereich Hören. Es ist möglich, dass die vorgängig erworbenen sprachlichen Ressourcen und Sprachlernerfahrungen den Lernenden zu Beginn des Französischerwerbs ein schnelleres Vorankommen ermöglichten, mit der Zeit aber an Einfluss verloren, da sie im Unterricht nicht aktiviert und beim Lernen nicht explizit genutzt wurden. Eventuell wird beim Französischerwerb noch zu wenig gezielt auf den vorgängigen Sprachlernerfahrungen der Lernenden aufgebaut und ihnen zu wenig explizit vermittelt, wie sprachliches und strategisches Vorwissen transferiert werden kann. Hinzu kommt, dass die Lernenden aus der Kontrollgruppe mit Französisch als erster Fremdsprache nach zwei Jahren Französischunterricht ebenfalls über Fremdsprachenlernerfahrungen verfügen und ein Strategierepertoire aufgebaut haben, so dass der Vorteil der erfahreneren Lerner aus der Untersuchungsgruppe, welche Französisch als zweite Fremdsprache lernen, abgenommen haben könnte.

Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Aus den Forschungsergebnissen lassen sich folgende Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ziehen:

- Theorien und Forschungsergebnisse zum Tertiärsprachenlernen
Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen, welche Fremdsprachen unterrichten, über Theorien und Forschungsergebnisse zum Tertiärsprachenlernen, vor allem in Bezug auf die Sprachenfolge Deutsch-Englisch-Französisch informiert sind und ihre Unterrichtstätigkeit daran orientieren können.
- Tertiärsprachendidaktik und integrative Sprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik.
Angesichts unserer Ergebnisse scheint es wichtig, dass die Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Klasse einbeziehen, auf den sprachlichen und strategischen Kenntnissen ihrer SchülerInnen aufbauen und Synergien zwischen den Sprachen nutzen. Wenn der Französischunterricht nicht explizit auf dem sprachlichen und strategischen Vorwissen der SchülerInnen aufbaut, besteht die Gefahr, dass diese Ressourcen brachliegen, wodurch eine Effizienzsteigerung des Fremdsprachenlernens behindert wird.
- Methodisch-didaktischer Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität in der Klasse
Die Ergebnisse zur Lernzielerreichung im Fach Französisch und insbesondere im Fach Englisch zeigen, dass die Lehrpersonen in der Lage sein müssen, mit der Leistungsheterogenität in ihrer



Klasse umzugehen. Es wäre erstrebenswert, dass die eingesetzten Lehrmittel hierzu bereits Möglichkeiten zur Differenzierung aufzeigen und Hilfestellungen leisten.

- Beurteilung der (fremd-)sprachlichen Fertigkeiten und Förderung der diagnostischen Kompetenz. Um die Lernprozesse der SchülerInnen gezielt unterstützen zu können, ist es wichtig, dass die Lehrpersonen die fremdsprachlichen Fertigkeiten der Lernenden adäquat einschätzen. Auf die Referenzniveaus bezogene Selbst- und Fremdbeurteilungsinstrumente wie *lingualevel* (Lenz & Studer 2007) können helfen, die kommunikativen Sprachfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler unabhängig vom verwendeten Lehrwerk und mit Bezug auf die Referenzniveaus einzuschätzen und das weitere Lernen entsprechend zu planen. Es ist deshalb von zentraler Bedeutung, dass die Lehrpersonen diese Instrumente kennen und anwenden können.

Forschung

Eine gross angelegte Studie könnte Aufschluss darüber geben, welche fremdsprachlichen Fertigkeiten bis Ende der obligatorischen Schulzeit erworben werden und ob das Bildungsziel «gleiche Kompetenzen in beiden schulischen Fremdsprachen» erreicht wird oder nicht. Möglicherweise könnten auch Aspekte der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität in diese Analyse einbezogen werden, denn hierzu liegen bislang keine Forschungsergebnisse vor.



Literatur

Bader, Ursula & Schaer, Ursula (2006). *Evaluation Englisch in den 6. Klassen – Appenzell Innerrhoden 2005. Bericht*. Fachhochschule Nordwestschweiz und Pädagogische Hochschule Bern.

Datei unter: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20060223082605/Evaluationsbericht.pdf> (31.3.2009)

Bates, Douglas (2005). Fitting Linear Mixed Models. *R-News*, 5(1), 27-30.

Bildungsplanung Zentralschweiz (2000). *Lehrplan für das 5. bis 9. Schuljahr: Französisch*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.

Bildungsplanung Zentralschweiz (2004). *Lehrplan Englisch für das 3. bis 9. Schuljahr*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003) (Hrsg.). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn.

Bos, Wilfried; Gröhlich, Carola & Pietsch, Marcus (2007) (Hrsg.). *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut & Valtin, Renate (2006) (Hrsg.). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried; Lankes Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd & Valtin, Renate (2003) (Hrsg.). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus (2006) (Hrsg.). *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann.

Brohy, Claudine (2001). Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The Case of French as Official L3 in the School of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4:1, 38–49.

Büeler, Xaver; Stebler, Rita; Stöckli, Georg & Stotz, Daniel (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zugeordnet der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur.



Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.

EDK siehe unter Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Ender, Andrea (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (12.12.09)

Griessler, Marion (2001). The Effect of Third Language Learning on Second Language Proficiency: an Austrian Example. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4/1, 50–60.

Haenni Hoti, Andrea & Werlen, Erika (2007). Englischunterricht (L2) in den Zentralschweizer Primarschulen: Hat er einen positiven oder negativen Einfluss auf das Leseverständnis der SchülerInnen in Deutsch (L1)? In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 139–160.

Haenni Hoti, Andrea; Müller, Marianne; Heinzmann, Sybille; Wicki Werner & Werlen Erika (2009a). Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56). Verfügbar unter: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=2&kati=1.

Haenni Hoti, Andrea; Heinzmann, Sybille & Müller, Marianne (2009b). «I can you help?»: Assessing Speaking Skills and Interaction Strategies of Young Learners. In: Nikolov, Marianne (Ed.). *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 119-140.

Hartig, Johannes (2007). Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. DESI-Ergebnisse Band 1 Weinheim: Beltz Verlag.

Heinzmann, Sybille., Haenni Hoti, Andrea, & Müller, Marianne (2010). *Methodenbericht zur Studie „Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe“ und dem Anschlussprojekt „Englisch und Französisch auf der Primarstufe“*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.

Hufeisen, Britta (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.). *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169–183.



- Hufeisen, Britta (2006). DaFnE, EuroComGerm, EaG – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (unter Mitarbeit von Marcus Bär) (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute, morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meissner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 111–122.
- Husfeldt, Vera & Bader Lehmann, Ursula (2009). *Englisch an der Primarschule. Lernstandserhebung im Kanton Aargau*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport. Datei unter: http://www.ag.ch/fremdsprachen/shared/dokumente/pdf/bericht_lernstandserhebung_2008.pdf (31.3.2009)
- Jessner, Ulrike (2008). State-of-the-Art Article. Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language Teaching*, 41:1, 15–56.
- Jiménez Catalán, Rosa M. (2003). Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54–77.
- Klee, Peter (2008). *Envol 7. Modul*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Klieme, Eckhard, Eichler, Wolfgang, Helmke, Andreas, Lehmann, Rainer H., Nold, Günter, Rolff, Hans-Günter, Schröder, Konrad, Thomé, Günther, Heiner Willenberg (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Lenz, Peter; Studer, Thomas / BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hg.) (2007). *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachekompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag bmv.
- Lenz, Peter; Studer, Thomas / BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hg.) (unveröff.). Aufgaben aus dem IEF-Projekt, die für die Verwendung in Evaluationsprojekten zurückgehalten wurden.
- Linacre, John Michael (2008). Winsteps Rasch Measurement computer program, Version 3.67.0. Chicago: Winsteps.com
- Manno, Giuseppe (2003). Das Frühenglische in der Deutschschweiz. Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing, 157–176.
- Marx, Nicole (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in «DaFnE»*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2004). Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language. *International Journal of Multilingualism*, 1:2, 141–154.
- Missler, Bettina (1999). *Fremdsprachenlehrerfabungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Moser, Urs; Keller, Florian & Tresch, Sarah (2002). *Evaluation der 3. Primarschulklassen. Wichtige Ergebnisse und Folgerungen*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Müller-Lancé, Johannes (1999). Zur Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen als Transferbasis für romanische Mehrsprachigkeit – ein empirischer Versuch und seine psycholinguistische Relevanz. *Grenzgänge*, 6(12), 81–95.
- Neuner, Gerhard (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik (Teil I, Kapitel 3). In: Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR) (2006; 2007). *Asset Languages. External Assessment Sample Tasks*. Cambridge: OCR. Retrieved 1.1.2007 from <http://www.assetlanguages.org.uk/about/samples.aspx>
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klieme, Eckhard & Pekrun, Reinhard (2006) (Hrsg.). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung*. Kiel: PISA-Konsortium Deutschland. Datei unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf (31.3.2009)
- Rampillon, Ute (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing, 85–103.
- Rasch, Georg W. (1960/1980). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests* (1st and 2nd edn). Chicago: University of Chicago Press.
- Regierungsrat des Kantons Luzern (2006). *Planungsbericht des Regierungsrates an den Grossen Rat über den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule*. Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern.
- Reinfried, Marcus (1999). Forschungsbericht: Innerromanischer Sprachtransfer. *Grenzgänge*, 6(12), 96–125.



Sächsisches Bildungsinstitut (2007/2008). *Kompetenztest Deutsch* (6. Jahrgangsstufe). Sächsisches Bildungsinstitut.

Schaer, Ursula & Bader, Ursula (2003). *Evaluation Englisch an der Primarschule Projekt 012. Appenzell-Innerrboden*.

Datei unter:

<http://www.ai.ch/dl.php/de/20031110083112/Evaluationsbericht+07.11.2003.pdf> (31.3.2009)

Schraw, Gregory & Dennison, Rayne S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (1998). *Sprachenkonzept Schweiz: Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept»*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (unveröff.). *HarmoS Aufgaben für Englisch*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Stern, Otto (2002). *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Datei unter:

http://www.volksschule.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_229_Unterricht/k_236_Englisch/1274_0_GutachtenI.2-L3Beilage1.pdf (31.3.2009)

University of Cambridge ESOL Examinations (2003; 2004; 2007). *Cambridge Young Learners English Tests. Sample Papers*. Cambridge: University of Cambridge.

Wachter, Rudolf (2004). *Gegengutachten zum wissenschaftlichen Gutachten von Otto Stern über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule* (ohne Titel). Langenthal und Basel. Datei unter:

<http://www.schulemitzukunft.ch/texte/wachtergutachten.pdf> (31.3.2009)

Werlen, Erika (2006). Neuland Grundschul-Fremdsprachenunterricht. Empirische Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung «Fremdsprachen in der Grundschule» in Baden-Württemberg. *Babylonia*, 1, 10–16.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Interventions- und Datenerhebungsplan	17
Tabelle 2:	Einflussfaktoren auf die Lesefertigkeiten in Deutsch (6. Klasse)	41
Tabelle 3:	Einflussfaktoren auf das Hörverständnis in Französisch (6. Klasse)	45
Tabelle 4:	Einflussfaktoren auf das Leseverständnis in Französisch (6. Klasse)	47
Tabelle 5:	Einflussfaktoren auf die Interaktionsfertigkeiten in Französisch (6. Klasse)	50
Tabelle 6:	Einflussfaktoren auf das Hörverständnis in Französisch (6. Klasse nur Untersuchungsgruppe)	52
Tabelle 7:	Einflussfaktoren auf das Leseverständnis in Französisch (6. Klasse nur Untersuchungsgruppe)	53
Tabelle 8:	Einflussfaktoren auf die mündliche Interaktionskompetenz in Französisch	54
Tabelle 9:	Einflussfaktoren auf den Lernfortschritt im Hörverständnis in Französisch	56
Tabelle 10:	Einflussfaktoren auf den Lernfortschritt im Leseverständnis in Französisch	57
Tabelle 11:	Einflussfaktoren auf den Lernfortschritt in der mündlichen Interaktion in Französisch	59

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schüler- und Itemverteilung Französisch Hören	24
Abbildung 2:	Schüler- und Itemverteilung Französisch Lesen	24
Abbildung 3:	Schüler- und Itemverteilung Französisch mündliche Interaktion	25
Abbildung 4:	Schüler- und Itemverteilung Englisch Lesen	25
Abbildung 5:	Zuordnung der Aufgaben des	28
Abbildung 6:	Französisch Hörverständnis: Anteil SchülerInnen auf den Kompetenzstufen (n=865)	29
Abbildung 7:	Zuordnung der Aufgaben des Französisch-Leseverständnistests	30
Abbildung 8:	Französisch Leseverständnis: Anteil SchülerInnen auf den Kompetenzstufen (n=867)	31
Abbildung 9:	Zuordnung der Aufgaben des Französisch mündlich Tests zu den Kompetenzstufen der GER	33
Abbildung 10:	Zuordnung der Aufgaben des Englisch-Leseverständnistests zu den Kompetenzstufen der GER	37
Abbildung 11:	Anteil SchülerInnen auf den verschiedenen Kompetenzstufen (n=538)	38
Abbildung 12:	Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Leseverständnis Deutsch	41
Abbildung 13:	Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Hörverständnis Französisch	44
Abbildung 14:	Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Leseverständnis Französisch	46
Abbildung 15:	Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich mündlicher Interaktion in Französisch	50
Abbildung 16:	Lernfortschritt Französisch Leseverständnis 5.-6. Klasse	57
Abbildung 17:	Lernfortschritt Französisch mündliche Interaktion 5.-6. Klasse	58