



Schlussbericht

Frühenglisch – Überforderung oder Chance?

Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachen-
unterrichts auf der Primarstufe

Andrea Haenni Hoti, Marianne Müller, Sybille Heinzmann, Werner Wicki
und Erika Werlen

April 2009

Forschungsbericht Nr. 20
der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz
Hochschule Luzern



SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
FONDS NATIONAL SUISSE
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

Projekt-Nummer: 405640-108612

Anschrift:

Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, PHZ Luzern
Forschung und Entwicklung
Institut für Lehren und Lernen
Töpferstrasse 10
6004 Luzern
Tel. ++41 (0)41 228 45 22
Fax ++41 (0)41 228 71 60
E-Mail: andrea.haenni@phz.ch
Website: www.luzern.phz.ch/ilel



Wissenschaftliche Begleitgruppe

Prof.'in Dr. Erika Werlen, Universität Wuppertal, Fachbereich A: Germanistik

Prof. em. Dr. Gerhard Neuner, Universität Kassel

Prof. Dr. Marianne Müller, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, PHZ Luzern,
Forschung und Entwicklung

Prof. Dr. Werner Wicki, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, PHZ Luzern,
Leiter Forschung und Entwicklung

lic. phil. Peter Lenz, Universität Fribourg, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen
(LeFoZeF)

Dr. Christoph Mylaeus-Renggli, Regionalsekretär der Bildungsdirektoren-Konferenz
Zentralschweiz (BKZ)

lic. phil. Monika Mettler, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, PHZ Luzern,
Fachbereich Fremdsprachen

ProjektmitarbeiterInnen

Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti, Projektleitung

lic. phil. Sybille Heinzmann, wissenschaftliche Mitarbeit, stellvertretende Projektleitung

Prof. Dr. Marianne Müller, Methodik und Statistik

lic. phil. Marta Oliveira, wissenschaftliche Mitarbeit

Florence Ritter, studentische Hilfskraft

lic. phil. Joane Etienne, studentische Hilfskraft

Stan Moyo, studentische Hilfskraft

Luzia Wicki, studentische Hilfskraft

Nadya Müller, studentische Hilfskraft

Übersetzungen und Korrekturen

Sharon Kroska, Translatio, Luzern

Petra Meyer, Korrektorium, Escholzmatt

Dank

Einleitend möchte ich als Projektleiterin gegenüber allen meine Dankbarkeit ausdrücken, die bei dieser Studie mitgewirkt haben: Namentlich bedanke ich mich bei den wissenschaftlichen ExpertInnen Prof.'in Dr. Erika Werlen, Prof. Dr. Gerhard Neuner und Prof. Dr. Werner Wicki, welche dem Forschungsprojekt «Frühenglisch – Überforderung oder Chance?» durch ihre grosse Sachkenntnis wichtige Impulse vermitteln konnten. Prof. Dr. Marianne Müller gebührt ein grosses Dankeschön für ihre Fachkompetenz bei der statistischen Datenanalyse und lic. phil. Peter Lenz für seine Unterstützung in methodischen Fragen. Ein herzlicher Dank geht auch an Dr. Christoph Mylaeus-Renggli und lic. phil. Monika Mettler für ihre konstruktiven Feedbacks während der Sitzungen der wissenschaftlichen Begleitgruppe, an die unermüdlichen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen lic. phil. Sybille Heinzmann und lic. phil. Marta Oliveira sowie an alle studentischen Hilfskräfte. Dem Schweizerischen Nationalfonds und der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz sei für die grosszügige Finanzierung des NFP56-Projekts sowie dessen Verlängerung gedankt. Diese Studie hätte jedoch nicht ohne die Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden können. Ihnen allen danke ich herzlich für die Teilnahme und für die anregenden Pausengespräche im Lehrerzimmer.

Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti

Inhalt

Inhalt.....	5
1. Einführung in die Problematik und Wissensstand.....	7
1.1 Ausgangslage: Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe	7
1.2 Kommunikative und lernstrategische Kompetenz als Bildungsziele	8
1.3 Grundlagen zum Tertiärsprachenlernen.....	8
1.3.1 Einfluss sekundärsprachlicher Fertigkeiten	10
1.3.2 Einfluss lernstrategischer Fähigkeiten	11
1.4 Fragestellungen und Hypothesen	13
1.5 Methodik	14
2. Ergebnisse zum Tertiärsprachenerwerb	16
2.1 Gibt es Unterschiede zwischen der Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich ihrer Französischfertigkeiten?	16
2.2 Welchen Einfluss hat Englisch auf Französisch?.....	21
2.3 Leiden die Deutschkompetenzen unter den Fremdsprachen?	22
2.4 Wie wirkt sich Englisch auf die Sprachlernmotivation in Französisch aus?	23
2.5 Wie viele SchülerInnen sind über- oder unterfordert?	24
2.6 Welche Anliegen haben die Lehrpersonen?.....	25
3. Fazit und Empfehlungen	26
Literatur	29

Leserinnen und Lesern mit beschränkten zeitlichen Ressourcen wird die Lektüre von Kapitel 3 empfohlen, wo die zentralen Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen zusammengefasst sind.

Gedanken zum Tertiärsprachenlernen:

Wenn nun das Kind damit beginnt, eine zweite Fremdsprache zu lernen, ist es in Sachen Fremdsprachenlernen kein unbeschriebenes Blatt mehr: Es hat bereits Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache gemacht, es kennt das Gefühl, noch nicht alles zu verstehen, weiss u. a., dass es zu Sprachmischungen kommen kann, dass und vielleicht auch wie man Vokabeln lernt (also kennt den eigenen Lerntyp), erkennt, dass man beim Lernen, Verstehen und Produzieren aktiv auf die vorher gelernte Fremdsprache zurückgreifen kann. Es hat möglicherweise ganz spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt, die es zu Beginn des Lernens der ersten Fremdsprache noch nicht hatte. Diesen qualitativen Unterschied nun macht sich die Tertiärsprachendidaktik¹ zunutze und bezieht explizit die kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen der Lernenden im Unterricht mit ein.

(vgl. Britta Hufeisen, 2003, 9)

¹ Die Tertiärsprachendidaktik konzentriert sich auf den Erwerb der zweiten Fremdsprache und wird hier als Bestandteil einer integrativen (Fremd-)Sprachendidaktik verstanden, die alle beim Kind bzw. in einer Schulklasse vorhandenen Sprachen (inklusive Mutter- und Zweitsprachen) umfasst (vgl. Manno, 2009, 134).

1. Einführung in die Problematik und Wissensstand

1.1 Ausgangslage: Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe

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 «Gesamtsprachenkonzept» (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 Landessprachen² 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. Kantonsprache(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. Mit dieser Schulreform verbinden sich sowohl Hoffnungen wie auch Ängste, die von Lehrpersonen, Eltern, BildungspolitikerInnen und WissenschaftlerInnen geäußert werden: Sind PrimarschülerInnen mit zwei Fremdsprachen überfordert? Leiden ihre Deutschfertigkeiten darunter? Oder können sie ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen aus dem Englischunterricht nützen, um effektiver Französisch zu lernen? Mit diesen Fragen hat sich das Forschungsprojekt auseinandergesetzt mit dem Ziel, den wissenschaftlichen und politisch-praktischen Diskurs mit Forschungsergebnissen zu untermauern.

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)³, Englisch die erste schulische Fremdsprache und damit Zweit- oder Sekundärsprache (L2) und Französisch die zweite schulische Fremdsprache und damit Dritt- oder Tertiärsprache (L3).⁴ *Tertiärsprachen sind solche, die nach dem Erlernen einer Zweitsprache gelernt werden*, oder wie es Hufeisen und Neuner ausdrücken: «Als Tertiärsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach der ersten Fremdsprache, d. h. als 2., 3., 4. etc. erlernt werden» (2003, 5). 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.

² Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.

³ 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. Damit wird der in Deutschland üblichen Definition von L1 gefolgt, wo es ebenfalls verschiedene Dialekte gibt.

⁴ 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.

1.2 Kommunikative und lernstrategische Kompetenz als Bildungsziele

Beim Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe geht es um weit mehr als die blossе «Vorverlegung» des auf der Sekundarstufe I praktizierten Fremdsprachenunterrichts. Er basiert auf stufenspezifischen, primarschulpädagogischen Ansätzen sowie auf einer spezifischen altersgemässen und kindgerechten Fremdsprachendidaktik. Primäres Ziel ist die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit oder *kommunikativer Kompetenz*, wie den Lehrplänen zu den Fächern Englisch und Französisch zu entnehmen ist: Der Englisch- bzw. Französischunterricht soll die SchülerInnen befähigen, mit englisch/französisch sprechenden Menschen (MuttersprachlerInnen und Nicht-MuttersprachlerInnen) in Kontakt zu treten (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2000, 3; 2004, 3). Die konzeptionelle Innovation besteht vor allem in der Explizitheit und Verbindlichkeit, mit welcher sich der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe am kommunikativen Zugang und am Bildungsziel der funktionalen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen orientiert, sowie in der Verknüpfung von sprachlichen, interkulturellen, sozialen und instrumentellen (Kommunikations- und Lernstrategien⁵) Bildungszielen (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2004, 3ff.; Werlen, 2006, 11; Egli Cuenat, 2007). Die spezifische Fremdsprachenkompetenz von PrimarschülerInnen charakterisiert Erika Werlen als «die Haltung, Sprachen lernen zu wollen und sich in der Zielsprache verständigen zu wollen, und die interaktive Kompetenz, sich in der Zielsprache verständlich zu machen» (ebd.). Entsprechend diesem verständigungsorientierten Ansatz sind in der Fremdsprachenbildung der Primarstufe nicht grammatikalische Richtigkeit oder perfekte Aussprache vorrangig, sondern die Entwicklung interaktiver und lernstrategischer Fähigkeiten, welche als zentrale Elemente kommunikativer Kompetenz verstanden werden. Die SchülerInnen sollen Freude am Lernen und Kommunizieren in einer Fremdsprache entwickeln und gleichzeitig die nötigen Werkzeuge in die Hand bekommen, um ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten als Jugendliche und Erwachsene autonom weiterentwickeln zu können, d. h. sie sollen *das Lernen lernen*. Die Auseinandersetzung mit Lernstrategien ist laut Tönshoff das Hauptmerkmal eines lernerorientierten und autonomiefördernden Unterrichts, welcher den SchülerInnen eine stärkere Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit einräumt: «Lerner werden dadurch selbstständiger, d. h. autonomer, dass sie ihre Fähigkeit (weiter-)entwickeln, die eigenen Lernwege zu erkennen, zu bewerten und effektiver zu gestalten» (Tönshoff, 2003, 333).

1.3 Grundlagen zum Tertiärsprachenlernen

Ausgangspunkt des Forschungsprojekts bildet die Annahme, 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. In den Abschnitten 1.3.1 und 1.3.2 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. Reinfried & Meissner, 1998; Missler, 1999; Müller-Lancé, 1999; Reinfried, 1999; Brohy, 2001; Griessler, 2001; Marx & Hufeisen, 2004; Marx, 2005;

⁵ Nach Rampillon sind Lernstrategien «vom Fremdsprachenlerner bewusst und im Hinblick auf die Bewältigung bestimmter Aufgaben gezielt eingesetzte Operationen, um das Lernen und den Gebrauch einer fremden Sprache zu erleichtern sowie angenehmer und wirksamer zu gestalten» (2003a, 349). Grotjahn's Definition von Lernstrategie umfasst ebenfalls das Merkmal «Aufgabenabhängigkeit»: Lernstrategien sind «spezifische, zumeist situations- und aufgabenabhängige mentale Lernhandlungen wie z. B. der gezielte Aufbau einer visuellen Vorstellung beim Vokabellernen» (2003, 327). Grotjahn und Rampillon halten beide Lernstrategien für bewusst oder bewusstseinsfähig, wobei ihre Wahl u. a. vom Lernstil der Lernenden abhängig sei.

Hufeisen, 2006; Ender, 2007; Jessner, 2008); 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 Forschungszeitweig 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 aus sowie durch eine hohe metakognitive Kompetenz. 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). Die vorliegende Studie möchte dazu beitragen, diese Lücke zu füllen.

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 anbetrifft – auf die lokale Unterrichtssprache konzentriert (vgl. IGLU/IGLU-E⁶: Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003; Bos, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes, Schwippert & Valtin, 2006; PISA⁷: Prenzel, Artelt, Baumert, Blum, Hammann, Klieme & Pekrun, 2006). In der DESI⁸-Studie wurden nebst Deutsch auch die Englischfertigkeiten von SchülerInnen erfasst, allerdings erst in der neunten Klasse. Der Bereich der Fremdsprachenkompetenzen von PrimarschülerInnen ist bislang weitgehend ausgespart worden. Nur die Hamburger KESS 4-Studie⁹, die an den internationalen Vergleich der IGLU-Studie anknüpft, untersucht das Hörverständnis in Englisch von ViertklässlerInnen (Bos & Pietsch, 2006; Bos, Gröhlich & Pietsch, 2007). Und bis auf die DESI-Studie hat keine dieser gross angelegten Untersuchungen die mündlichen Sprachkompetenzen der SchülerInnen betrachtet, was mit erheblich höherem Forschungsaufwand verbunden ist als die Messung der rezeptiven Sprachfertigkeiten Hören und Lesen. Die Thematik des Tertiärsprachenerwerbs, welche das Erfassen der Schülerleistungen in zwei schulischen Fremdsprachen impliziert, wurde bislang noch von keinem Forschungsprojekt aufgegriffen. Auch hier hat die vorliegende Studie Neuland betreten.

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, Stebler, Stöckli & Stotz 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 Tertiärsprachenerwerbs 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.

⁶ IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/IGLU-E: Studie zur Erweiterung von IGLU.

⁷ PISA: Programme for International Student Assessment.

⁸ DESI: Deutsch Englisch Schülerleistungen International.

⁹ KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von SchülerInnen am Ende der Jahrgangsstufe 4.

1.3.1 Einfluss sekundärsprachlicher Fertigkeiten

Gemäss dem aktuellen Forschungstrend sind weniger die Fehleranalysen von Interesse, welche sich aus Interferenzen zwischen Zweit- und Drittsprache ergeben, sondern die positiven Transfer-Effekte, welche beim Drittsprachenerwerb von vorangehend gelernten Sprachen zu erwarten sind. Sekundärsprachliche Einflüsse auf den Tertiärsprachenerwerb werden nicht mehr primär als «Störfaktor» verstanden, sondern als Ressource im tertiärsprachlichen Lernprozess begriffen. Der Blickwechsel weg von der Fehlerorientierung hin zur Ressourcenorientierung vollzieht sich im Kontext der aktuellen Diskussion um Lernerorientierung und Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht (vgl. Unterkapitel 1.2).¹⁰ Lernende einer Tertiärsprache können sowohl auf ihre Muttersprache als auch auf ihre erste Fremdsprache (Sekundärsprache) zurückgreifen und sie beim Tertiärsprachenerwerb 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. Folgende Faktoren werden genannt, welche solche Transferprozesse beeinflussen:

Sprachtypologische Verwandtschaft L1–L2–L3

Die Sekundärsprache scheint beim Tertiärsprachenlernen vor allem dann als bevorzugte Transferressource zu dienen, wenn sie mit der Tertiärsprache sprachtypologisch verwandt ist und sich beide Fremdsprachen gleichzeitig erheblich von der Muttersprache unterscheiden. Bei der Sprachenfolge Deutsch–Englisch–Französisch weisen die germanische Sprache Englisch (L2) und die romanische Sprache Französisch (L3) unter anderem im Bereich des Wortschatzes bedeutsame Gemeinsamkeiten auf.¹¹ Französisch mag sich sprachtypologisch stärker von Deutsch unterscheiden als Englisch, doch hängt dies auch von der Betrachtung der Lernenden ab.

Subjektiv wahrgenommene Ähnlichkeit

Aus Sicht der Lernenden scheint relevant zu sein, wie ähnlich sie ihre vorangehend gelernte(n) Sprache(n) und die Zielsprache einschätzen. Mit zunehmend subjektiv wahrgenommener Ähnlichkeit erhöht sich offenbar die Zahl der Transfers. Die subjektiv wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen Englisch und Französisch wäre demnach verantwortlich dafür, ob und wie stark PrimarschülerInnen beim Französischlernen auf ihre sekundärsprachlichen Ressourcen in Englisch zurückgreifen.

Erwerbsmodus der Sprachen

Es wird auch die Position vertreten, dass eher eine Fremdsprache zur Überbrückung von Kommunikationsblockaden in der tertiären Zielsprache herangezogen wird als die Erstsprache (Muttersprache). Der Grund dafür liegt in den unterschiedlichen Erwerbsmechanismen von Fremdsprache und Muttersprache begründet, die beim Tertiärsprachenlernen wieder aktiviert werden, sowie im Bemühen der Lernenden, die Erstsprache als Nicht-Fremdsprache in der fremdsprachlichen Kommunikation zu unterdrücken. Gemäss dieser These müssten die PrimarschülerInnen in der mündlichen Interaktion in

¹⁰ «With the introduction of new research methods and the shift towards learner orientation, many researchers today are concentrating more on the positive effects of previous foreign language learning experience, and are turning to considerations such as language awareness and the use of learning strategies in third language acquisition» (Marx & Hufeisen, 2004, 148).

¹¹ «Der grosse Einfluss des Französischen auf die englische Sprache spiegelt sich in den unzähligen Lehnwörtern wider (*action, adventure, city, coast, face, people, hour, mountain* etc.) (...). Es wird geschätzt, dass etwa ein Drittel des englischen Wortschatzes französischer Herkunft ist» (vgl. Klein & Reissner, 2006; zit. nach Manno, 2003, 171). Des Weiteren könnte die Tertiärsprache Französisch vom vorangehenden Englischunterricht auch insofern profitieren, als die Kinder schon gelernt haben, dass zwischen gesprochener und geschriebener Sprache grosse Unterschiede bestehen: «Englisch ist nämlich eine phonographisch ähnlich aufgebaute Sprache, obwohl es graphisch in höherem Masse als das Französische mehrdeutig ist (*clear vs. bear, beat vs. great* etc.). (...) Schliesslich muss erwähnt werden, dass das Englische Schreibweisen direkt aus dem Französischen mit den entsprechenden Entlehnungen übernommen hat (*royal, religion, confession, prison, music, art, figure* etc.). In diesen Fällen müssen die Lernenden für das Französische, sofern sie das entsprechende englische Wort schon kennen, im Prinzip nur ein neues Lautbild memorisieren» (Manno, 2003, 173).

Französisch eher auf Englisch als auf Deutsch (und/oder eine andere Muttersprache) zurückgreifen, um die Kommunikation trotz fehlender zielsprachlicher Ressourcen in Gang zu halten. Unklar ist, inwiefern dies auch für andere tertiärsprachliche Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben) zutrifft.

Intensität des Sprachkontakts

Ein intensiver Sprachkontakt wird als weitere Bedingung dafür genannt, dass Übergänge zwischen den Sprachen (z. B. betreffend Wortschatz oder grammatischen Strukturen) erkannt werden. Der Sprachkontakt im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gemäss dem Zentralschweizer Modell 3/5 beläuft sich auf zwei bis drei Lektionen pro Woche, was allerdings nicht als <intensiv> bezeichnet werden kann.

Sprachkompetenz und Dominanz

Ob eine vorangehend gelernte Sprache als Transferquelle dient, scheint des Weiteren davon abzuhängen, wie kompetent der/die Lernende die betreffende Sprache beherrscht und wie häufig sie gebraucht wird bzw. wie dominant sie in der Umgebung des/der Lernenden ist. Es ist unklar, ob die sekundärsprachlichen Fertigkeiten der SchülerInnen in der fünften Klasse bzw. nach zwei Jahren vorgängigem Englischunterricht bereits genügend entwickelt sind, um beim Französischlernen als Ressource genutzt werden zu können, zumal beide Fremdsprachen im Umfeld der SchülerInnen nicht dominant sind. Es könnte auch sein, dass in diesem Alter die muttersprachlichen Einflüsse auf den Tertiärsprachenerwerb (noch) stärker sind als die sekundärsprachlichen, also diejenigen der ersten Fremdsprache.

Unterrichtsgestaltung, Lehrmittel und Haltung der Lehrperson

Zu ergänzen ist der Lernkontext bzw. die methodisch-didaktische Ausgestaltung des Unterrichts, der mögliche Einfluss der Lehrmittel sowie die Haltung der Lehrperson. Ob vorangehend gelernte Sprachen im tertiärsprachlichen Lernprozess eingebracht und von den Lernenden als Grundlage für Sprachvergleiche, Hypothesenbildung und Überprüfung gezielt genutzt werden, könnte auch davon abhängen, ob diese Prozesse im Fremdsprachenunterricht gefördert werden, wie die Lehrperson mit «anderssprachlichen» Einflüssen in ihrem Fachunterricht umgeht und welche Haltung sie diesbezüglich gegenüber den SchülerInnen manifestiert. Bislang existiert aber keine Studie, welche die Bedeutung des schulischen Kontexts im Hinblick auf den Tertiärsprachenerwerb empirisch untersucht. Die vorliegende Studie zieht zwar mögliche Klasseneffekte und verschiedene lehrpersonenbezogene Variablen mit ein, doch liegt der Fokus hier auf den Lernstrategien der Lernenden und nicht auf der methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts.¹²

1.3.2 Einfluss lernstrategischer Fähigkeiten

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 devel-*

¹² Mit Blick auf die Sprachenfolge Englisch–Französisch finden sich hierzu bei Manno folgende Überlegungen: «Es ist durchaus denkbar, dass das Englische eine positive Auswirkung auf den Erwerb des Französischen haben wird, sofern man die Kenntnisse und Fertigkeiten beim Erwerb des Englischen als L2 ausnützt und sinnvoll für den Französischunterricht einsetzt (z. B. auf gemeinsamen Wortschatz hinweisen)» (2003, 157): Im Schülerbuch des Schweizer Englischlehrmittels «Explorers 1» für die vierte Klasse haben 80 der 308 Wörter des Lernwortschatzes eine französische Entsprechung. Rund die Hälfte dieser Wörter kommen auch im «Lexique» des Französischlehrmittels «Envol 5 und 6» für die fünfte und sechste Klasse vor (vgl. Manno, 2009, 138). Umgekehrt haben etwa 50 Prozent der französischen Wörter im «Lexique» des «Envol 5» (insgesamt 976 Einträge) eine Entsprechung im Englischen (Entlehnungen aus dem Französischen oder aus anderen romanischen Sprachen, Internationalismen, Anglizismen), die sich dazu eignen, Brücken zwischen der Sekundärsprache Englisch und der Tertiärsprache Französisch zu schlagen (vgl. Manno, 2003, 171).

oped 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 Strategieeinsatzes mit der Anzahl zuvor gelernter Sprachen linear 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. 1998, 172; 2000).

Kritisch gegenüber dieser Position hat sich Rampillon 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 (vgl. 2003b, 101ff.).

Missler 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: «Die Vorteile erfahrener Lerner bestehen zum einen in einer grösseren Auswahl von bereits entwickelten Lernstrategien (umfangreiches Repertoire an Lernstrategien), zum anderen in der Rückgriffsmöglichkeit auf bereits verfügbare Fremdsprachenkenntnisse (vgl. Abschnitt 1.3.1), die dazu beitragen, dass der Einsatz bestimmter Lernstrategien – wie z. B. des intelligenten Ratens¹³ und des Hypothesentestens – optimiert wird. (...) Das Repertoire an Lernstrategien wird mit zunehmender Fremdsprachenlernerfahrung erweitert und die bereits verwendeten Strategien werden verfeinert» (Missler, 1999, 105). 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 Strategieeinsatzes, 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.).¹⁴

¹³ Damit ist z. B. das Vokabelraten gemeint, welches laut Missler aufgrund des L2-Vorwissens mit grösserer Erfolgswahrscheinlichkeit eingesetzt werden kann (1999, 109).

¹⁴ Für weitere Forschungsarbeiten zum Zusammenhang von Sprachlernerfahrung und Lernstrategien vgl. die Übersicht im Artikel von Jessner, 2008, S. 30f.

1.4 Fragestellungen und Hypothesen

Aus dem aktuellen Forschungsstand zum Tertiärsprachenlernen kann geschlossen werden, dass SchülerInnen, die durch den *Besuch des Englischunterrichts* bereits über Erfahrung im Fremdsprachenlernen verfügen, beim Französischlernen einen Vorteil haben gegenüber denjenigen, welche Französisch als erste Fremdsprache lernen. Die Französischfertigkeiten der SchülerInnen müssten folglich von ihren *sekundärsprachlichen Fertigkeiten in Englisch* abhängen, obwohl noch unklar ist, wie gross und wie beschaffen sekundärsprachliches Vorwissen sein muss, damit es transferierbar ist und sich förderlich auf den Tertiärsprachenerwerb auswirken kann. Daran knüpft die Frage an, welchen Erklärungswert der Besuch des Englischunterrichts und die dort erworbenen sekundärsprachlichen Fertigkeiten im Verhältnis zu anderen Einflussfaktoren besitzen; es muss davon ausgegangen werden, dass zur Erklärung der tertiärsprachlichen Fertigkeiten in Französisch noch eine Reihe weiterer lerner- und klassenbezogener sowie demographischer Faktoren bedeutsam sind. Deshalb werden in der vorliegenden Studie auch diverse andere Variablen in die Analyse einbezogen, wobei das Hauptinteresse den *Lernstrategien* gilt.

Hauptfragestellung:

1. Von welchen individuellen und kontextuellen Faktoren hängen die Französischfertigkeiten der SchülerInnen ab?

Vom Besuch des Englischunterrichts: Hypothese 1)

SchülerInnen, welche ab der dritten Klasse Englisch lernen, weisen nach der fünften Klasse durchschnittlich höhere sprachliche Fertigkeiten in Französisch (Hören und Lesen) auf als SchülerInnen, welche keinen Englischunterricht besucht haben.

Von ihren Englischfertigkeiten: Hypothese 2)

Je höher die sekundärsprachlichen Fertigkeiten der SchülerInnen in Englisch sind, desto höher sind ihre tertiärsprachlichen Fertigkeiten in der Zielsprache Französisch.

Von ihren Lernstrategien: Hypothese 3)

Je höher die lernstrategischen Fähigkeiten der SchülerInnen sind¹⁵, desto höher sind ihre tertiärsprachlichen Fertigkeiten in der Zielsprache Französisch.

Nebenfragestellungen:

2. Wie wirkt sich das Lernen von zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe auf die Deutschfertigkeiten (Lesen) der SchülerInnen aus?

Annahme:

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

3. Welche Englisch- und Französischfertigkeiten (Hören, Lesen, mündliche Interaktion) werden bis zur fünften Klasse erworben?

Annahme:

Die SchülerInnen weisen einen Lernfortschritt auf und erreichen mehrheitlich die im Lehrplan vorgegebenen sprachlichen Bildungsziele.

¹⁵ Gemessen an der Häufigkeit des Einsatzes von diversen Lernstrategien.

Da die Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz entschieden hat, das Forschungsprojekt um ein Jahr zu verlängern, um zu erörtern, welche Fremdsprachenkompetenzen von den SchülerInnen bis zum Ende der Primarschulzeit (6. Klasse) erworben werden, werden die betreffenden Daten erst nach Abschluss der Zusatzerhebung ausgewertet und publiziert (vgl. Unterkapitel 1.3). Insbesondere kann nach zwei Jahren Französischunterricht mehr über die Erreichung der im Lehrplan für das Fach Französisch vorgegebenen sprachlichen Bildungsziele gesagt werden als dies im Rahmen des NFP56-Projekts möglich ist. Zur mündlichen Englischkompetenz von DrittklässlerInnen vgl. Haenni Hoti, 2009a.

1.5 Methodik

Die als Längsschnitt angelegte quantitative Studie umfasst eine Untersuchungs- und eine Kontrollgruppe, die nach Zufallsprinzipien gezogen wurden:¹⁶

- 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=552; 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=376; Kanton LU).

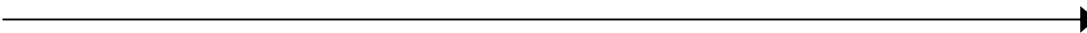
Anzahl SchülerInnen total: N=928; Geschlechterverteilung ausgeglichen (50 % Mädchen)

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 NFP56-Projekts statt (2006–2008), die zusätzliche vierte Erhebung, welche von der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) finanziert wird, wird im Frühling 2009 durchgeführt.

Tab. 1: Interventionsplan

	Schuljahr 05/06 (3. Klasse)	1. Messzeit- punkt Frühling 06	Schuljahr 06/07 (4. Klasse)	2. Messzeit- punkt Frühling 07	Schuljahr 07/08 (5. Klasse)	3. Messzeit- punkt Frühling 08	Schuljahr 08/09 (6. Klasse)	4. Messzeit- punkt Frühling 09
Untersuchungs- gruppe	X1	O	X1	O	X1+X2	O	X1+X2	O
Kontroll- gruppe	-	-	-	-	X2	O	X2	O

NFP56-Projekt | Zusatzjahr BKZ

Zeitachse: 

Interventionen: X1 = Englischunterricht; X2 = Französischunterricht

¹⁶ Die folgenden Zahlen umfassen nur die Anzahl SchülerInnen, welche sich während der gesamten Dauer der Untersuchung in der Stichprobe befanden. Vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt im NFP56-Projekt reduzierte sich die Stichprobe um je 40 SchülerInnen in der Untersuchungs- und in der Kontrollgruppe; dies ist auf Zu- und Wegzüge sowie auf Abwesenheiten während der Datenerhebung zurückzuführen. 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.–5. Klasse) wurden nicht in die Datenanalyse einbezogen. Der Rest der Diskrepanz zu den gültigen Fällen in den Analysen (vgl. Kapitel 3) ergibt sich durch fehlende Werte in den Zielvariablen und in den erklärenden Variablen.

Folgende Daten wurden im Rahmen des NFP56-Projekts erhoben:

1. Messzeitpunkt (3. Klasse):

- Englisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Lehrer- und Schülerbefragung
- Deutsch: Lesen

2. Messzeitpunkt (4. Klasse):

- Englisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Lehrer- und Schülerbefragung
- Deutsch: Lesen

3. Messzeitpunkt (5. Klasse):

- Englisch: Hören, Lesen; Lehrer- und Schülerbefragung
- Französisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Lehrer- und Schülerbefragung

Folgende Daten werden im Rahmen der Zusatzerhebung (BKZ) erhoben:

4. Messzeitpunkt (6. Klasse):

- Englisch: Lesen; Schülerbefragung
- Französisch: Hören, Lesen, mündliche Interaktion; Schülerbefragung
- Deutsch: Lesen

Pro Jahr konnte in den teilnehmenden Klassen eine Befragung von maximal vier Lektionen Dauer durchgeführt werden, weshalb bezüglich der Auswahl der untersuchten Sprachfertigkeiten Prioritäten gesetzt werden mussten. Zur Analyse der Hauptfragestellung hinsichtlich des Tertiärsprachenerwerbs wurden im NFP56-Projekt vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt (dritte bis fünfte Klasse) die Englischfertigkeiten Hören und Lesen der Untersuchungsgruppe erfasst, um die sekundärsprachlichen Vorkenntnisse dieser SchülerInnen zu messen. Zu den ersten beiden Messzeitpunkten (dritte und vierte Klasse) wurde auch ihre mündliche Interaktionskompetenz untersucht. Darüber hinaus erfolgte eine Befragung der SchülerInnen und Lehrpersonen zum Fach Englisch. Die Sprachfertigkeiten Hören, Lesen und mündliche Interaktion in der Tertiärsprache Französisch wurden zum dritten Messzeitpunkt (fünfte Klasse) sowohl bei der Untersuchungs- als auch bei der Kontrollgruppe erhoben. Zum Fach Französisch wurde ebenfalls eine Schüler- und Lehrerbefragung durchgeführt. Auf diese Weise können die Untersuchungsgruppe (mit Englischunterricht) und die Kontrollgruppe (ohne Englischunterricht) im Hinblick auf ihre Französischfertigkeiten verglichen werden. Daraus lassen sich Schlüsse über den Einfluss von Englisch als Sekundärsprache (L2) auf das Französischlernen als Tertiärsprache (L3) ziehen.

Da die mündliche Interaktionskompetenz in Englisch und Französisch aus forschungsökonomischen Gründen nicht bei allen SchülerInnen untersucht werden konnte, war diesbezüglich eine Selektion erforderlich: Pro Klasse wurden vier SchülerInnen mündlich befragt (Englisch: n=120; Französisch: 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 Englisch bzw. Französisch gemäss der Einschätzung der Lehrperson zum Zeitpunkt kurz vor der ersten Messung.

Zur Erfassung der Fertigkeiten in Englisch und Französisch (Hören, Lesen und mündliche Interaktion) wurden Aufgabenhefte sowie ein Befragungsleitfaden für die Mündlichkeitstests in jeweils zwei Versionen A und B erstellt, da es sich um eine Längsschnittstudie handelt. Der Schwierigkeitsgrad und die thematische Ausrichtung der Testaufgaben wurden auf die Lernziele der Lehrpläne für Englisch und Französisch sowie auf die Inhalte der Lehrmittel abgestimmt. In die Entwicklung der Messinstrumente in Englisch und Französisch flossen Anregungen für Testaufgaben aus bisherigen Studien sowie aus Materialien spezialisierter Testinstitutionen ein (vgl. Hasselgreen 2000; Büeler et al., 2001; Schaer & Bader 2003; University of Cambridge ESOL Examinations, 2003, 2004, 2007; OCR, 2006, 2007; BKZ, EDK-Ost & NWEDK, 2007). Die Englisch- und Französischlehrpersonen, welche an den teil-

nehmenden Klassen unterrichteten, äusserten sich mittels Fragebogen zu ihren Sprachkenntnissen, ihrer Unterrichtserfahrung und Unterrichtsgestaltung, dem Leistungsniveau ihrer Klasse sowie zu ihrer Einstellung bezüglich dem Lernen von zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe. Der Schülerfragebogen umfasste Fragen zu folgenden Themen: Lernstrategien, Sprachlernmotivation betreffend Englisch und Französisch, Überforderung und Fehlervermeidungsverhalten sowie Unterforderung im Unterricht, Lerner selbstbild, Unterrichtsklima, Einstellung gegenüber den Zielsprachenpersonen und Zielsprachenländern, Einstellung der Eltern gegenüber dem Lernen von Englisch/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 nur sehr bedingt als 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 Forschungsgegenstand des Fremdsprachenlernens abgestimmt sind. Sie umfassten ursprünglich 45 Items. Daraus liessen sich Messinstrumente zu sozialen, metakognitiven und kognitiven Lernstrategien generieren. 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 Fokussiertheit und Konzentriertheit beim Fremdsprachenlernen (sich beim Lernen leicht ablenken lassen, leicht aufgeben, wenn der Stoff schwierig ist).¹⁷ Die Datenerhebungen wurden von geschulten Testleiterinnen vor Ort in den Schulklassen durchgeführt. Die gesammelten Daten wurden ins SPSS Version 14.0 eingegeben. Die Skalierung der Leistungstests erfolgte gemäss der Rasch-Analyse mit dem Programm Winsteps 3.62.1 (vgl. Rasch, 1960/1980) und die statistischen Analysen (Mehrebenenanalysen) wurden mithilfe des Statistikprogramms R 2.8.1 durchgeführt.

2. Ergebnisse zum Tertiärsprachenerwerb

2.1 Gibt es Unterschiede zwischen der Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich ihrer Französischfertigkeiten?

Französisch Hören

In Tabelle 2 unten sind diejenigen Faktoren aufgeführt, die einen statistisch signifikanten Einfluss auf das Hörverständnis in Französisch ausüben. Es existiert ein deutlicher Kantonseffekt: Die SchülerInnen der Kontrollgruppe aus dem Kanton Luzern, welche den Englischunterricht nicht besucht haben, schnitten im Französisch-Hörtest signifikant weniger gut ab als die SchülerInnen der Untersuchungsgruppe mit vorangehendem Englischunterricht (Obwalden, Zug und Schwyz).¹⁸ Der Besuch des Eng-

¹⁷ Das Messinstrument zur Fokussiertheit und Konzentriertheit beim Fremdsprachenlernen hat neben einer kognitiven auch eine affektive Komponente.

¹⁸ Es ist nicht ganz auszuschliessen, dass der Vergleich von Untersuchungs- und Kontrollgruppe durch andere Faktoren mit beeinflusst wurde: Da im Kanton Luzern in der fünften Klasse nur zwei Lektionen 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. Gegen einen störenden Einfluss der wöchentlichen Lektionenzahl spricht, dass die SchülerInnen im Kanton Schwyz mit ebenfalls zwei Lektionen Französisch pro Woche auch signifikant besser abgeschnitten haben als die SchülerInnen im Kanton Luzern. Die Klassen der Kontrollgruppe aus dem Kanton Luzern waren zum

lichunterrichts scheint sich also positiv auf den Erwerb der tertiärsprachlichen Fertigkeit Hören auszuwirken. Dieses Resultat wird in der folgenden Abbildung 1 dargestellt (rot: Kantone der Untersuchungsgruppe: OW, ZG, SZ; blau: Kanton der Kontrollgruppe: LU):

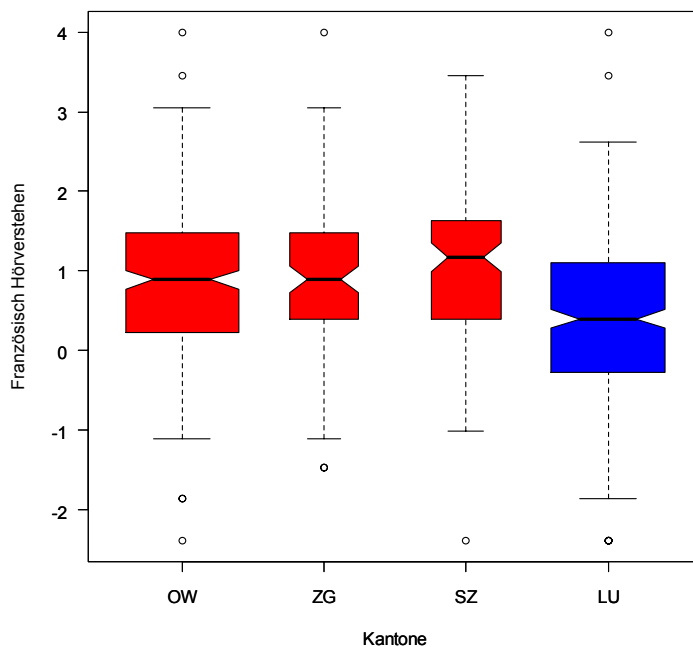


Abb. 1: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Französisch Hören

Des Weiteren spielt das Alter der SchülerInnen eine Rolle: SchülerInnen, welche in der fünften Klasse zwölf Jahre oder älter waren, schnitten im Französisch-Hörtest signifikant weniger gut ab als SchülerInnen unter elf Jahren (vgl. Tabelle 2).¹⁹ Das Hörverständnis in der Tertiärsprache Französisch hängt auch von der Anzahl Familiensprachen ab: Zwei- und mehrsprachige Kinder, welche zu Hause mehr als eine Familiensprache sprechen, haben signifikant besser abgeschnitten als SchülerInnen, welche in der Familie einsprachig sozialisiert werden. Hierbei kommt es weniger darauf an, dass zu Hause Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch gesprochen wird, als auf die Anzahl, also dass ein Kind in einer Familie aufwächst, in der mehr als eine Sprache gesprochen wird.²⁰ Leistungsschwächere SchülerIn-

Befragungszeitpunkt tendenziell sogar ein Kapitel (unité) im Lehrmittel Envol 5 weiter als die Klassen in der Untersuchungsgruppe. Zugunsten der Untersuchungsgruppe könnte sich aber ausgewirkt haben, dass zehn leistungsschwächere Kinder in der fünften Klasse vom Französisch dispensiert wurden, davon neun im Kanton Obwalden bei 19 teilnehmenden Schulklassen und ein Kind im Kanton Schwyz bei sechs teilnehmenden Schulklassen, wogegen es in der Kontrollgruppe im Fach Französisch (noch) keine Dispensationen gab. Andererseits zeichnet sich der Kanton Obwalden durch ein integratives Schulsystem aus, in welchem leistungsschwächere SchülerInnen in der Regelklasse gefördert werden (mit Ausnahme einer Gemeinde, die zum Befragungszeitpunkt noch eine Kleinklasse führte, die ebenfalls erhoben wurde). In den Gemeinden der teilnehmenden Zuger, Schwyzer und Luzerner Klassen existieren sowohl integrative als auch separative Schulmodelle. Folglich sind in beiden Gruppen leistungsschwächere SchülerInnen vertreten: In der Untersuchungsgruppe haben insgesamt 49 SchülerInnen reduzierte Lernziele und in der Kontrollgruppe 14 SchülerInnen. Dies könnte den möglichen Dispensations-Effekt zugunsten der Untersuchungsgruppe wieder ausgleichen, allerdings ist unklar, ob der Beurteilungsmassstab für die Reduzierung der Lernziele eines Kindes vergleichbar ist. Inwiefern das kantonale und lokale Schulsystem die Zusammensetzung der untersuchten Klassen mit beeinflusst hat, kann hier nicht eindeutig geklärt werden. Es ist deshalb sinnvoll, den Vergleich von Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich ihrer Französischfertigkeiten in der sechsten Klasse zu wiederholen, um den Lernfortschritt der SchülerInnen zu betrachten und den diesbezüglichen Einfluss der Sekundärsprache Englisch nochmals zu erörtern.

¹⁹ 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.

²⁰ Von den 763 SchülerInnen der Gesamtstichprobe, die in die Analyse einbezogen wurden, wachsen 87 % (n=664) in der Familie einsprachig auf. Davon sprechen die meisten zu Hause Schweizerdeutsch (n=620). Die übrigen Kinder haben folgende Sprachen bzw. Sprachvarietäten angegeben: Albanisch (n=13), Serbisch/Kroatisch (n=12), Tamilisch (n=3), Italienisch (n=3), Portugiesisch (n=3), Bosnisch (n=3), Spanisch (n=2), Hochdeutsch (n=2), und je ein Kind spricht zu Hause Türkisch, Arabisch oder Tschechisch. 13 % (n=99) sprechen zu Hause mehr als eine Sprache bzw. mehr als eine Sprachvarietät. Bei der

nen mit individuellen bzw. reduzierten Lernzielen im Fach Französisch sind erwartungsgemäss im Französisch Hören weniger gut als ihre KlassenkameradInnen. Die Bildungsressourcen des Elternhauses sind ebenfalls bedeutsam: Kinder aus Familien mit hohen Bildungsressourcen, gemessen an der Anzahl Bücher zu Hause (über 100 Bücher), zeigen im ersten Jahr Französisch ein signifikant besseres Hörverständnis als Kinder mit wenig Bildungsressourcen (weniger als 51 Bücher). Auch das Wohlbefinden der Kinder im Unterricht hängt mit der Hörverständnisleistung im Französisch zusammen: Je mehr sich die SchülerInnen im Unterricht überfordert fühlen und Angst davor haben, Fehler zu machen, desto weniger gut war ihr Testergebnis. Das Resultat im Französisch-Hörtest verbesserte sich hingegen mit zunehmend positivem Selbstbild der Kinder als Französischlernende; d. h. je einfacher es ihnen gemäss ihren eigenen Angaben fällt, Französisch zu lernen, und je besser sie ihre Französischkompetenzen als Erwachsene einschätzen, desto besser sind sie im Französisch-Hörtest der fünften Klasse. Als letzter bedeutsamer Faktor zeigte sich das Leseverständnis in Deutsch in der vierten Klasse: Je besser das Leseverständnis in der lokalen Unterrichtssprache ist, desto besser ist auch das Hörverständnis in der schulischen Tertiärsprache. Die dominanten Faktoren in diesem Modell, die am meisten erklären, sind das Deutsch-Leseverständnis, das Lerner selbstbild und die Kantonszugehörigkeit.

Tab. 2: Einflussfaktoren auf das Hörverständnis in Französisch (5. Klasse)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept ²¹	1.04	.16
Kanton Zug ²²	.03	.17
Kanton Schwyz	.21	.18
Kanton Luzern	-.51	.12
Gruppe der 11- und 11½-Jährigen ²³	-.15	.14
Gruppe der ≥12-Jährigen	-.35	.15
Zwei und mehr Familiensprachen ²⁴	.21	.10
Reduzierte Lernziele ²⁵	-.35	.15
51–100 Bücher zu Hause ²⁶	.04	.08
Über 100 Bücher zu Hause	.15	.08
Überforderung und Fehlervermeidung	-.10	.05
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	.21	.06
Deutsch-Leseverständnis in der 4. Klasse	.42	.14

(n=758; McFadden Pseudo-R²=.25; ICC=0.13)

überwiegenden Mehrheit dieser SchülerInnen gehört unter anderem Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch auch zu den Familiensprachen. Nur bei zwei der Zwei- und Mehrsprachigen ist dies nicht der Fall. Bei zwölf Befragten ist die Kombination Schweizerdeutsch und Hochdeutsch. Die anderen SchülerInnen haben nebst Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch folgende Sprachen angegeben: Albanisch (n=18), Serbisch/Kroatisch (n=11), Portugiesisch (n=9), Italienisch (n=8), Türkisch (n=8), Bosnisch (n=6), Tamilisch (n=4), Aramäisch (n=4), Holländisch (n=3), Thailändisch (n=3), Mazedonisch (n=2), Rätoromanisch (n=2), und je einmal wurden folgende Sprachen genannt: Spanisch, Flämisch, Polnisch, Arabisch, Vietnamesisch, Hindi und Japanisch.

²¹ Das ist der geschätzte Wert für die Zielgrösse Französisch Hören, wenn alle erklärenden Variablen auf null gesetzt werden.

²² Referenzgrösse ist der Kanton Obwalden: Zug und Schwyz unterscheiden sich nicht signifikant von Obwalden, Luzern hingegen schon.

²³ Referenzgrösse ist die Gruppe der unter Elfjährigen.

²⁴ Referenzgrösse sind einsprachige SchülerInnen.

²⁵ Referenzgrösse sind SchülerInnen ohne reduzierte Lernziele.

²⁶ Referenzgrösse sind SchülerInnen mit weniger als 51 Büchern zu Hause.

Zu den möglichen erklärenden Variablen, die nicht ins Modell aufgenommen wurden, weil sie keinen wesentlichen Einfluss auf das Französisch-Hörverständnis hatten,²⁷ zählen u. a. die Lernstrategien der SchülerInnen: Die Häufigkeit des Einsatzes sozialer, metakognitiver oder kognitiver Lernstrategien zeigte keinen Einfluss auf das Testergebnis. Zusätzlich zu den individuellen Faktoren existiert ein signifikanter Klasseneffekt: Das Hörverständnis in Französisch hängt also auch davon ab, in welcher Klasse ein/e Schüler/in ist.

Französisch Lesen

Der Vergleich zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Französisch-Lesefertigkeit zeigt ein vergleichbares Ergebnis wie beim Hörverstehen. Anstelle des Kantonseffekts tritt der Gruppeneffekt auf, wenn die Kantone der Untersuchungsgruppe zusammengefasst werden. Es existiert ein Vorteil zugunsten der Untersuchungsgruppe: SchülerInnen mit vorangehendem Englischunterricht schnitten im Französisch-Leseverständnistest signifikant besser ab als SchülerInnen ohne sekundärsprachliche Vorkenntnisse (vgl. Abbildung 2).

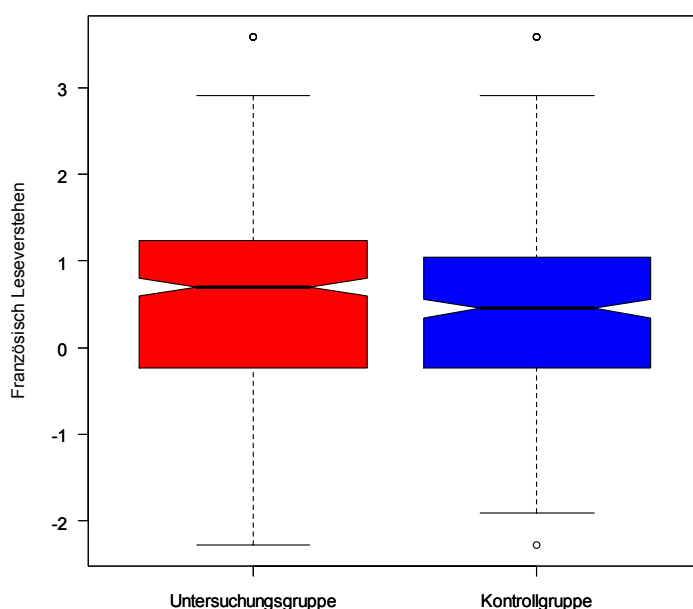


Abb. 2: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Französisch Lesen

Das folgende Modell in Tabelle 3 zeigt die statistisch bedeutsamen Erklärungsfaktoren des Leseverständnisses in Französisch. Nebst dem bereits erwähnten Faktor der Gruppenzugehörigkeit ist das Geschlecht von Bedeutung: Knaben haben im Vergleich zu den Mädchen im Französisch-Lesetest signifikant weniger gut abgeschnitten. Die Gruppe der Zwölfjährigen oder älteren SchülerInnen und diejenigen mit reduzierten Lernzielen erzielten ebenfalls ein signifikant weniger gutes Resultat. Ein besseres Leseverständnis in Französisch geht aber mit einem positiveren Selbstbild als Lernende/r einher. Des Weiteren hat wie schon beim Hörverständnis die Lesefertigkeit in der lokalen Unterrichtssprache einen bedeutenden Einfluss: Je besser die SchülerInnen in der vierten Klasse auf Deutsch lesen können, desto besser lesen sie in der fünften Klasse auf Französisch.

²⁷ Es sind dies die Folgenden: Geschlecht, Nationalität, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Motivation, Einstellung gegenüber Französischsprechenden und französischsprachigen Ländern, Lernstrategien der SchülerInnen, Unterstützung durch die Eltern beim Französischlernen. Die Variablen aus dem Lehrerfragebogen konnten nicht in die Analyse einbezogen werden, da der Rücklauf der versandten Fragebögen in der fünften Klasse relativ klein war.

Tab. 3: Einflussfaktoren auf das Leseverständnis in Französisch (5. Klasse)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler
Intercept ²⁸	.94	.14
Kontrollgruppe (Kanton Luzern) ²⁹	-.25	.12
Geschlecht (Knaben) ³⁰	-.13	.06
Gruppe der 11- und 11½-Jährigen ³¹	-.20	.13
Gruppe der ≥12-Jährigen	-.42	.14
Reduzierte Lernziele ³²	-.54	.16
Selbstbild als Lernende/r von Französisch	.39	.05
Deutsch-Leseverständnis in der 4. Klasse	1.16	.14

(n=778; McFadden Pseudo-R²= .18; ICC=.14)

Die dominanten Faktoren in diesem Modell mit der grössten Erklärungskraft sind das Lerner selbstbild und das Leseverständnis in Deutsch. Zu den potenziell erklärenden Variablen, die nicht ins Modell aufgenommen wurden, weil sie keinen wesentlichen Einfluss auf das Französisch-Leseverständnis hatten,³³ zählen wie schon beim Französisch-Hörverständnis die Lernstrategien der SchülerInnen: Es konnte nicht gezeigt werden, dass die Lesekompetenz in Französisch davon abhängt, wie häufig die SchülerInnen beim Lernen soziale, metakognitive oder kognitive Lernstrategien einsetzen. Zusätzlich zu den individuellen Faktoren ist die Klassenzugehörigkeit bedeutsam, d. h. es gibt signifikante Unterschiede zwischen den Klassen, was das Leseverständnis in Französisch betrifft.

Wird die Variable «Selbstbild als Lernende/r von Französisch», die im Wesentlichen nur die subjektiv wahrgenommene Sprachkompetenz der SchülerInnen erfasst, aus der Analyse ausgeschlossen, zeigen sich differenziertere Ergebnisse hinsichtlich der individuellen Merkmale der SchülerInnen, die in Bezug auf die Französisch-Lesefertigkeit eine Rolle spielen: Anstelle des Lerner selbstbildes kommen die Variablen «Überforderung und Fehlervermeidung» sowie «Motivation» ins Modell: Je mehr sich SchülerInnen im Fach Französisch überfordert fühlen und Angst davor haben, Fehler zu machen, desto weniger gut war ihr Testergebnis im Französisch Lesen. Je motivierter die Befragten sind, Französisch zu lernen, desto besser war ihr Resultat. Da die Knaben im Französischunterricht weniger motiviert sind als die Mädchen, erscheint das Geschlecht nicht mehr als eigenständiger Faktor. Der Faktor «Zwei- und Mehrsprachigkeit», der sich schon in Bezug auf das Hörverständnis in Französisch positiv auswirkte, ist bezüglich des Französisch-Leseverständnisses knapp nicht signifikant (p=.06).

²⁸ Das ist der geschätzte Wert für die Zielgrösse Französisch Hören, wenn alle erklärenden Variablen auf null gesetzt werden.

²⁹ Referenzgrösse ist die Untersuchungsgruppe (Kantone Obwalden, Zug und Schwyz).

³⁰ Referenzgrösse sind die Mädchen.

³¹ Referenzgrösse ist die Gruppe der unter Elfjährigen.

³² Referenzgrösse sind SchülerInnen ohne reduzierte Lernziele.

³³ Es sind dies die folgenden: Nationalität, Anzahl Bücher zu Hause, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Anzahl Familiensprachen, Motivation, Überforderung und Fehlervermeidung, Einstellung gegenüber Französischsprachigen und französischsprachigen Ländern, Lernstrategien der SchülerInnen, Unterstützung durch die Eltern beim Französischlernen. Die Variablen aus dem Lehrerfragebogen konnten nicht in die Analyse einbezogen werden, da der Rücklauf der versandten Fragebögen in der fünften Klasse relativ klein war.

2.2 Welchen Einfluss hat Englisch auf Französisch?

Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass Englisch einen positiven Einfluss auf das Französischlernen hat. Um zu zeigen, welche Bedeutung der Sekundärsprache Englisch bei der Erklärung der tertiärsprachlichen Kompetenz in Französisch zukommt, wird 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 Hören (n=413)³⁴

- Englisch-Hörverständnis in der dritten Klasse
- Englisch-Hörverständnis in der vierten Klasse
- Selbstbild als Lernende/r von Französisch
- Reduzierte Lernziele

Dominante Faktoren sind das Hörverständnis in Englisch und das Lerner selbstbild: Je besser das Hörverständnis der SchülerInnen in Englisch in der dritten und vierten Klasse ist, desto besser ist auch ihr Hörverständnis in Französisch in der fünften Klasse. Je besser ihr Selbstbild als Lernende von Französisch ist, desto besser ist ihr Ergebnis im Französisch-Hörverständnis test. SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen schnitten auch in der Untersuchungsgruppe im Französisch-Hörverständnis test signifikant weniger gut ab als ihre KlassenkameradInnen. Die Variable <Deutsch Leseverständnis> lieferte diesmal keinen wesentlichen Beitrag zur Erklärung des Hörverständnisses in Französisch.

Französisch Lesen (n=415)³⁵

- Englisch-Leseverständnis in der dritten Klasse
- Englisch-Leseverständnis in der vierten Klasse
- Deutsch-Leseverständnis in der vierten Klasse
- Selbstbild als Lernende/r von Französisch
- Alter

Dominante Faktoren sind das Leseverständnis in Englisch und das Leseverständnis in Deutsch: Je besser das Leseverständnis der SchülerInnen in Englisch in der dritten und vierten Klasse sowie in Deutsch in der vierten Klasse ist, desto besser ist auch ihr Leseverständnis in Französisch in der fünften 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. Es scheint, dass Englisch als erste in der Schule erworbene Fremdsprache in Bezug auf das Französischlernen unabhängig von Deutsch etwas leistet und beim Lernen der Tertiärsprache Französisch zusätzlich hilft. Ein besseres Leseverständnis in Französisch geht wiederum mit einem positiveren Selbstbild als Lernende/r von Französisch einher. Die Altersgruppe der Elf- und Elfeinhalbjährigen hat diesmal leicht besser abgeschnitten als die Vergleichsgruppe der unter Elfjährigen und die Altersgruppe der SchülerInnen mit zwölf Jahren oder älter zeigte wiederum ein signifikant weniger gutes Resultat.

³⁴ McFadden Pseudo-R²=.08; ICC=.13.

³⁵ McFadden Pseudo-R²=.16; ICC=.11.

Französisch mündliche Interaktionskompetenz (n=78)³⁶

- Englisch mündliche Interaktionskompetenz in der vierten Klasse
- Selbstbild als Lernende/r von Französisch
- Reduzierte Lernziele
- Einstellung gegenüber französisch sprechenden Personen sowie gegenüber der französischsprachigen Schweiz und Frankreich

Dominante Faktoren sind die mündliche Interaktionskompetenz in Englisch und das Lerner selbstbild: Die Mündlichkompetenz in Französisch der PrimarschülerInnen ist umso besser, je besser bereits ihre mündliche Interaktionskompetenz in Englisch ist. Ein besseres Resultat im Französisch-Mündlichkeitstest 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. Des Weiteren hängt die mündliche Interaktionskompetenz von der Einstellung gegenüber Französisch sprechenden Personen und gegenüber der französischsprachigen Schweiz bzw. gegenüber Frankreich ab: Eine positive Einstellung gegenüber den Personen, Ländern und Landesteilen der Zielsprache geht mit einer *weniger guten* mündlichen Interaktionskompetenz in Französisch einher.³⁷

Bei allen drei Sprachfertigkeiten in Französisch spielt ausserdem die Klassenzugehörigkeit eine Rolle, d. h. es existieren signifikante Unterschiede zwischen den Klassen in der Untersuchungsgruppe, was die tertiärsprachliche Kompetenz betrifft.

2.3 Leiden die Deutschkompetenzen unter den Fremdsprachen?

Zwischen dem Leseverständnis in Deutsch und den Fremdsprachenkompetenzen der SchülerInnen zeigten sich durchwegs positive Zusammenhänge: Je besser die SchülerInnen in der dritten Klasse auf Deutsch lesen konnten, desto besser waren ihre Leistungen im Englisch Hören, Lesen sowie in der mündlichen Interaktion im selben Schuljahr (vgl. Haenni Hoti, 2009b; Haenni Hoti, Heinzmann & Müller, 2009). Das gleiche Resultat zeigte sich auch in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Deutsch und Französisch in der Gesamtstichprobe (vgl. Unterkapitel 2.1): Je besser die SchülerInnen in der vierten Klasse im Deutsch-Lesetest abschnitten, desto besser waren ihre Leistungen in Französisch (Hören und Lesen) in der fünften Klasse. Wenn nur die Untersuchungsgruppe von SchülerInnen mit vorangehendem Englischunterricht in die Analyse einbezogen wird, findet sich zwischen Deutsch und Französisch Lesen derselbe positive Zusammenhang (vgl. Unterkapitel 2.2). Insgesamt hängt die Französischkompetenz aber stärker von den Fertigkeiten in der zuvor gelernten Fremdsprache Englisch ab als von der Lesekompetenz in Deutsch. Die lokale Unterrichtssprache ist beim Erlernen einer ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) eine wichtige Ressource, auf die die Kinder zurückgreifen und auf die sie ihre schulische Zweitsprache aufbauen. Sobald bereits Erfahrungen im Fremdsprachenlernen gemacht wurden und entsprechende Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch vorliegen, können diese zusätzlich zum Deutsch als Transferquelle für das Lernen der zweiten Fremdsprache Französisch dienen. 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 Französisch Hören einen Vorteil haben, wohl weil sie ein breiteres Repertoire an (meta-)sprachlichem Vorwissen besitzen als monolinguale

³⁶ McFadden Pseudo-R²= .17; ICC=.13.

³⁷ Bei diesem Resultat ist zu erwähnen, dass der Einstellungseffekt nur knapp signifikant ist und dass die Einstellung der SchülerInnen stark mit ihrem Selbstbild als Lernende korreliert: SchülerInnen mit positivem Lerner selbstbild haben fast immer auch eine positive Einstellung und sind gut im Französisch mündlich. Der negative Zusammenhang resultiert daher, dass es eine relativ grosse Gruppe von SchülerInnen gibt, die trotz negativem Lerner selbstbild und tieferen Leistungen in der mündlichen Interaktion in Französisch eine positive Einstellung gegenüber den Zielsprachenpersonen und -ländern hat.

SchülerInnen. Die These, wonach eine Fremdsprache *nicht* auf Kosten der lokalen Unterrichtssprache gelernt wird, wird zum Teil auch durch den Vergleich von Untersuchungsgruppe und Kontrollgruppe gestützt: Beim ersten Vergleich in der dritten Klasse manifestierten sich keine Unterschiede im Deutsch-Leseverständnis, d. h. SchülerInnen mit Englischunterricht und solche ohne Englischunterricht unterschieden sich nicht hinsichtlich ihres Leseverständnisses in Deutsch. Auch bei den Teilstichproben der leistungsschwächeren SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen sowie bei den zwei- und mehrsprachigen SchülerInnen zeigten sich in den Gruppen mit und ohne Englischunterricht keine signifikanten Unterschiede bezüglich ihrer Deutsch-Lesekompetenz (vgl. Haenni Hoti & Werlen, 2007). Zwei bis drei Lektionen Englisch pro Woche scheinen sich also nach einem Schuljahr weder signifikant positiv noch negativ auf die Entwicklung der Deutsch-Lesefertigkeit auszuwirken. Beim zweiten Vergleich in der vierten Klasse jedoch schnitt die Kontrollgruppe ohne Englischunterricht im Deutsch-Lesetest signifikant besser ab als die Untersuchungsgruppe mit Englischunterricht, allerdings mit relativ schwachem Effekt. Dieses Resultat scheint aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen während der Befragung zustande gekommen zu sein: Die Untersuchungsgruppe hatte zuvor bereits während zwei Lektionen Englischaufgaben gelöst, weshalb anzunehmen ist, dass die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit bei den SchülerInnen nicht mehr in demselben Mass vorhanden war wie bei den SchülerInnen der Kontrollgruppe, welche nur den Deutschttest zu lösen hatten.³⁸

Die bisherigen Ergebnisse des Forschungsprojekts stützen also mehrheitlich die Ressourcenhypothese, wonach beim Sprachenlernen Synergien zwischen L1, L2 und L3 genutzt werden und beide Fremdsprachen von der lokalen Unterrichtssprache profitieren. Die Konkurrenzhypothese, welche besagt, dass Fremdsprachen auf Kosten der lokalen Unterrichtssprache gelernt würden, kann zum jetzigen Zeitpunkt weder als bestätigt noch als widerlegt gelten. Nach der oben erwähnten Zusatzerhebung in der sechsten Primarklasse werden allerdings weitere Erkenntnisse über den Einfluss *beider* Fremdsprachen auf die Deutsch-Lesekompetenz der SchülerInnen vorliegen. Es ist in der Tat sinnvoll, diese Frage erst nach zwei Jahren Französischunterricht zu analysieren als wie ursprünglich geplant nach einem Schuljahr, da verlässlichere Ergebnisse zu erwarten sind.

2.4 Wie wirkt sich Englisch auf die Sprachlernmotivation in Französisch aus?

Die Motivation der PrimarschülerInnen, Französisch zu lernen, hängt nicht davon ab, ob sie vorher bereits Englisch gelernt haben oder nicht. Die Untersuchungsgruppe (mit vorangehendem Englischunterricht) und die Kontrollgruppe (ohne vorangehenden Englischunterricht) unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Höhe ihrer Motivation im Fach Französisch. Die Motivation, Französisch zu lernen, hängt bei den befragten FünftklässlerInnen von folgenden Faktoren ab: Vom Lernersehbild, ihrer Einstellung zu den Zielsprachenpersonen und Zielsprachenländern bzw. -landesteilen, dem Geschlecht sowie von der Sprachsituation in der Familie³⁹: Je besser die SchülerInnen ihre Französischkompetenz einschätzen, desto motivierter sind sie, Französisch zu lernen. Je positiver ihre Einstellung gegenüber Franzosen/Frönsinnen und Frankreich sowie gegenüber den Romands und der Romandie ist, desto motivierter sind die SchülerInnen im Französischunterricht. Die Jungen sind signifikant weniger motiviert, Französisch zu lernen als die Mädchen. Des Weiteren sind diejenigen SchülerInnen weniger motiviert, die in der Familie einsprachig mit Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch, also mit der Sprache der dominanten Mehrheit in der Schweiz aufwachsen. Signifikant motivierter sind hingegen SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die zu Hause entweder einsprachig mit einer anderen Familien-

³⁸ Der Grund für diese Vorgehensweise liegt darin, dass ein Einfluss des Deutschttests auf die Erhebung der Englischfertigkeiten vermieden werden sollte.

³⁹ Die Effektstärke der demografischen Variablen ist allerdings sehr klein, wogegen das gesamte Modell mit dem Lernersehbild und der Einstellung der SchülerInnen 49.5 Prozent der Varianz aufklärt.

sprache als Deutsch aufwachsen oder die zweisprachig sozialisiert werden und nebst Deutsch mindestens noch eine weitere Familiensprache besitzen. Motivierter in Französisch sind also SchülerInnen, die bereits mindestens eine Minderheitensprache beherrschen.

2.5 Wie viele SchülerInnen sind über- oder unterfordert?

In diesem Unterkapitel werden Ergebnisse zum Unterrichtsklima in den Fächern Englisch und Französisch präsentiert, um den Fragen nachzugehen, ob die Kinder mit Freude lernen und wie viele SchülerInnen sich im Unterricht über- oder unterfordert fühlen. Hierbei werden die Aussagen der SchülerInnen jeweils nach einem Jahr Englisch- und Französischunterricht herangezogen: Mehr als vier von fünf befragten SchülerInnen macht der Englischunterricht in der dritten Klasse Spass (85 %). Die überwiegend grosse Mehrheit der PrimarschülerInnen hat also Freude am Englischunterricht und besucht das neu eingeführte Schulfach (eher) gern. Ein für die Primarstufe zentrales Bildungsziel, wonach die Neugierde, Freude und Lernbereitschaft der Kinder hinsichtlich der englischen Sprache und Kultur(en) geweckt und diese erhalten werden soll, um ihnen einen positiven Einstieg ins Fremdsprachenlernen zu ermöglichen, scheint in der dritten Klasse bei einer grossen Mehrheit der SchülerInnen erreicht worden zu sein. Es bleibt jedoch eine Minderheit von SchülerInnen übrig (15 %), denen der Englischunterricht (eher) keinen Spass macht; dies trifft für etwas mehr als jedes zehnte Schulkind in der dritten Klasse zu. Es stellt sich die Frage, aus welchen Gründen dies der Fall ist und wie die Freude am Fremdsprachenunterricht auch bei diesen Kindern geweckt werden könnte. 88 % der befragten Kinder haben angegeben, dass sie sich von der Englischlehrperson (eher) ernst genommen fühlen, was als Anhaltspunkt für eine in der Regel positive Lehrer-Schüler-Beziehung und ein gutes Unterrichtsklima im Fach Englisch gelten kann. Der Aussage *es ist mir oft langweilig, weil alles so einfach ist* haben 26 % der SchülerInnen (eher) zugestimmt. Rund ein Viertel der DrittklässlerInnen gibt also nach einem Jahr Englischunterricht an, dass sie sich oft unterfordert fühlen, während dies für rund drei Viertel der SchülerInnen (74 %) nicht der Fall ist. Ähnlich viele SchülerInnen (28 %) fühlen sich *oft gestresst, weil alles so schwierig ist*, während dies für 72 % nicht zutrifft. Diese Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass die DrittklässlerInnen etwa zur Hälfte dem Unterricht angemessen folgen können und mit Englisch als erster schulischer Fremdsprache ab der dritten Klasse weder über- noch unterfordert sind.

69 % der Befragten macht der Französischunterricht in der fünften Klasse (eher) Spass, während dies für 31 % (eher) nicht zutrifft; dies sind deutlich mehr als beim Englischunterricht, obwohl zu bedenken ist, dass die Ergebnisse auf unterschiedlichen Stichproben beruhen.⁴⁰ Sogar 91 % der SchülerInnen fühlen sich von der Französischlehrperson (eher) ernst genommen, wogegen dies für rund jedes zehnte Kind (9 %) (eher) nicht der Fall ist. Dass die SchülerInnen am Französischunterricht weniger Freude haben als am Englischunterricht, scheint zumindest nicht an der Lehrer-Schüler-Beziehung zu liegen. Nur 16 % der FünftklässlerInnen ist im Französischunterricht *oft langweilig, weil alles so einfach ist* und 84 % haben diese Aussage (eher) verneint. Im Französischunterricht fühlen sich also deutlich weniger SchülerInnen unterfordert als im Englischunterricht. Hingegen fühlen sich im Fach Französisch nicht mehr Kinder überfordert als im Englisch im ersten Schuljahr: Etwa gleich viele SchülerInnen (25 %) haben der Aussage (eher) zugestimmt, dass sie sich im Französischunterricht *oft gestresst fühlen, weil alles so schwierig ist* wie der entsprechenden Aussage zum Englischunterricht. 75% der PrimarschülerInnen fühlen sich im Französischunterricht (eher) nicht überfordert. Die Mehrheit der SchülerInnen fühlt sich im Französischunterricht der fünften Klasse also weder über- noch unterfordert. Die Resultate weisen aber auch darauf hin, dass der Unterricht für einen beträchtlichen Teil der SchülerInnen eher zu schwierig oder eher zu einfach gestaltet ist.

⁴⁰ Englisch: Untersuchungsgruppe, n=592; Französisch: Gesamte Stichprobe, N=1059.

Es gibt folglich in beiden Fremdsprachenfächern SchülerInnen, die sich im Unterricht über- oder unterfordert fühlen. Das subjektive Gefühl der Überforderung im Französischunterricht hängt aber nicht davon ab, ob bereits Englisch als Fremdsprache gelernt wird: SchülerInnen mit vorangehendem Englischunterricht fühlen sich im Fach Französisch nicht häufiger überfordert als SchülerInnen ohne sekundärsprachliche Vorkenntnisse und sie zeigen sogar die besseren Leistungen im Französisch Hören und Lesen (vgl. Unterkapitel 2.1). Wie die Ergebnisse zu den Leistungstests gezeigt haben, existiert eine Gruppe von SchülerInnen mit reduzierten Lernzielen, die sowohl im Fach Englisch als auch im Fach Französisch signifikant schwächere Leistungen erbringt und die in der Mehrheit integrativ in der Regelklasse gefördert wird. Diese SchülerInnen fühlen sich in der fünften Klasse im Fremdsprachenunterricht häufiger gestresst als ihre MitschülerInnen, deren Lernziele nicht reduziert wurden.⁴¹ Es gibt allerdings auch SchülerInnen, die die gesteckten Lernziele übertreffen und die von den Lehrpersonen zusätzlichen Lernstoff erhalten, wie aus der Lehrerbefragung in der dritten Klasse hervorgeht. Doch konnte nicht geprüft werden, ob sich diese Kinder häufiger gelangweilt bzw. unterfordert fühlen, da im Schulsystem keine Kategorie von SchülerInnen mit erweiterten Lernzielen existiert, die in die Analyse hätte einbezogen werden können. Dass besonders zwei- und mehrsprachige SchülerInnen mit zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe überfordert sind, ist ein Vorurteil, wofür es keine empirischen Belege gibt; denn es gilt hier zwischen der lokalen Unterrichtssprache und den Fremdsprachen zu differenzieren: Während Kinder mit Migrationshintergrund bezüglich ihrer Deutschkompetenzen im Vergleich zu einsprachig sozialisierten Kindern (mit Schweizerdeutsch) benachteiligt sein können – dies namentlich wegen der kürzeren Lernaufwand der lokalen Unterrichtssprache Deutsch und/oder der Bildungsbenachteiligung ihrer Familie –, haben sie aufgrund ihrer bereits vorhandenen Zwei- und Mehrsprachigkeit beim Englischlernen keinen Nachteil⁴² und beim Französischlernen sogar einen Vorteil. Entsprechend fühlen sich zwei- und mehrsprachige Kinder im Fach Französisch weniger häufig überfordert als einsprachige Kinder und es ist ihnen im Französischunterricht sogar öfter langweilig als ihren monolingualen KlassenkameradInnen.⁴³ Auch aus der Schülerbefragung zum Fach Englisch in der dritten Klasse ging hervor, dass sich bikulturelle⁴⁴ oder ausländische Kinder nicht häufiger überfordert fühlen als Schweizer Kinder.

2.6 Welche Anliegen haben die Lehrpersonen?

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse aus der Befragung der Englischlehrpersonen in der dritten Klasse präsentiert (n=28), da der Rücklauf der Fragebogen aus der Lehrerbefragung in der fünften Klasse für eine fundierte Auswertung nicht hoch genug war (vgl. Haenni Hoti, 2007; Haenni Hoti & Heinzmann, 2007, 20ff.): Der Umgang mit der Leistungsvielfalt in den Primarklassen stellt für die Lehrpersonen eine besondere Herausforderung dar, die von ihnen eine hohe methodische und didaktische Kompetenz bei der Differenzierung des Lernangebots erfordert. Die Englischlehrpersonen sind sich der Leistungsvielfalt in ihrer Klasse bewusst und setzen Methoden zur inneren Differenzierung und Individualisierung ein, um der leistungsbezogenen Heterogenität ihrer SchülerInnen gerecht zu werden. Einzelne Lehrpersonen weisen aber explizit auf damit verbundene Schwierigkeiten hin, wie aus den Aussagen hervorgeht, die sie im Fragebogen als Ergänzung hingeschrieben haben:

⁴¹ Sie haben bei der Aussage über den Englischunterricht «ich bin oft gestresst, weil alles so schwierig ist» signifikant häufiger «stimmt eher» angekreuzt ($\chi^2(3)=19.514$; $p<.01$; $n=612$). Und sie haben bei derselben Aussage über den Französischunterricht signifikant häufiger «stimmt eher/stimmt genau» bzw. signifikant weniger häufig «stimmt gar nicht» angekreuzt ($\chi^2(3)=28.967$; $p<.01$; $n=1008$).

⁴² Beim Englisch-Hörverständnis in der dritten Klasse schnitten die Kinder mit bikultureller Identifikation, welche sich der Schweiz und einem anderen Land zugehörig fühlen, gegenüber den SchweizerInnen und AusländerInnen sogar signifikant besser ab, während sich die SchweizerInnen und AusländerInnen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Es konnte hier jedoch nicht geklärt werden, ob dieser Vorteil an ihrer Zwei- und Mehrsprachigkeit liegt (vgl. Haenni Hoti, 2008).

⁴³ Sie haben bei der Aussage «ich bin oft gestresst, weil alles so schwierig ist» signifikant häufiger «stimmt gar nicht» angekreuzt ($\chi^2(3)=25.524$; $p<.01$; $n=1009$) und haben der Aussage «es ist mir oft langweilig, weil alles so einfach ist» signifikant häufiger zugestimmt bzw. sie weniger häufig abgelehnt ($\chi^2(3)=34.256$; $p<.01$; $n=1011$).

⁴⁴ Bikulturell orientierte Kinder fühlen sich sowohl der Schweiz als auch einem anderen Land zugehörig, ausländische Kinder haben eine andere als die Schweizer Nationalität angegeben.

«Es ist sehr schwierig, individuell auf die Kinder einzugehen oder sie Gruppenarbeiten machen zu lassen, da sie schnell an ihre sprachlichen Grenzen stossen. Ich habe oft das Gefühl, ich kann nicht allen gerecht werden. Ich arbeite sehr oft mit der ganzen Klasse und habe Zusatzmaterial für die Sprachgewandteren.»

Eine andere Lehrperson wirft insbesondere die Frage auf, wie mit leistungsschwächeren SchülerInnen in der Klasse umgegangen werden soll:

«Mich nimmt es einfach Wunder, was mit den Kindern mit individuellen Lernzielen (ILZ) gemacht wird. Ich habe drei Kinder mit ILZ in Mathe und Deutsch und auch in Englisch sind sie jetzt schon überfordert. Das Lerntempo und die Lernziele sind ihnen nicht angemessen. Ab der fünften Klasse mit Französisch, kommt das gut? Was soll mit den Kindern gemacht werden, die überfordert sind und die sprachlich grosse Probleme haben? Wie wird dieses Problem gelöst?»

Die beiden Fallbeispiele zeigen, dass es auch in der untersuchten Stichprobe Lehrpersonen gibt, für welche die Frage des Umgangs mit leistungsbezogener Heterogenität in ihrer Klasse von vorrangiger Bedeutung ist, und dies nicht nur im Fach Englisch. Insbesondere befürchten sie eine nicht adäquate Förderung der leistungsschwächeren SchülerInnen in ihrer Klasse. In diesem Zusammenhang wäre die Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen zu klären sowie ihr implizites Kompetenzmodell, welches auf der Vorstellung eines (fehlenden) additiven Leistungszuwachses basieren mag. Die Befragten scheinen zwar den Widerspruch zwischen den Bedürfnissen der Kinder nach individueller Förderung (bezüglich sprachlichem Entwicklungsstand, Lerntempo usw.) und den strukturellen Vorgaben der Institution Schule (Leistungsbeurteilung gemäss Erreichung der Lernziele im Lehrplan, Selektionsfunktion der Schule) wahrzunehmen, jedoch für den Umgang mit diesen gegensätzlichen Ansprüchen an ihre Rolle noch keine praktikable Strategie gefunden zu haben.

Obwohl sich die Mehrheit der befragten Lehrpersonen nach einem Jahr Englischunterricht auf der Primarstufe bezüglich ihrer diagnostischen Fähigkeiten als (eher) kompetent einschätzt, bleibt eine relativ grosse Minderheit übrig, welche in der Frage der Einschätzung der SchülerInnenleistungen noch Unsicherheiten aufweist. Eine Lehrperson hat ausserdem auf fehlende Richtlinien bezüglich Bewertung/Benotung im Fach Englisch in ihrem Kanton aufmerksam gemacht.

Aus der Befragung geht zudem hervor, dass die Mehrheit der Englischlehrpersonen ihre SchülerInnen des Öfteren dazu anregt, zwischen Englisch und Hochdeutsch zu vergleichen (z. B. Wörter oder Sprachstrukturen). Demgegenüber werden die ersprachlichen Ressourcen der zwei- und mehrsprachigen Kinder eher selten im Unterricht thematisiert, indem sie beispielsweise angeregt werden, Vergleiche zwischen Englisch und ihrer/ihrer Muttersprache(n) zu ziehen. Auch Lernstrategien, Lern-techniken und Kommunikationsstrategien zur Förderung der Lernerautonomie sind bei der Mehrheit der Befragten eher selten explizit Gegenstand des Englischunterrichts, obwohl dies im Lehrplan als Bildungsziel definiert ist.

3. Fazit und Empfehlungen

Die Forschungsergebnisse des Projekts zeigen, dass Sprachfertigkeiten in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch und in der schulischen Zweitsprache Englisch einen positiven Einfluss auf die Tertiärsprache Französisch ausüben. Englisch wirkt sich unabhängig von Deutsch förderlich auf das Französischlernen aus und hilft zusätzlich beim Tertiärsprachenerwerb. Ausserdem haben zwei- und mehrsprachige Kinder beim Französischlernen gegenüber den einsprachig aufwachsenden SchülerInnen einen Vorteil, da sie auf ein breiteres Repertoire an (meta-)sprachlichem Vorwissen und Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können, über das einsprachig aufwachsende Kinder nicht verfügen. Offenbar dienen auch Migrationssprachen beim Französischlernen als wichtige Quelle für Sprachvergleiche,

Hypothesenbildungen über das Funktionieren der Zielsprache Französisch sowie deren Überprüfung. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass vorangehend gelernte Sprachen als Ressourcen beim Erlernen nachfolgender Sprachen dienen: Je besser die Sprachfertigkeiten in vorangehend gelernten Sprachen entwickelt sind, desto mehr können die nachfolgenden Sprachen profitieren. Ob sich die Intensivierung des Fremdsprachenlernens hemmend auf die Entwicklung der Fertigkeiten in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch auswirkt, kann aufgrund der bisherigen Ergebnisse des Projekts nicht beurteilt werden. Es wird aber weiterhin von der Annahme ausgegangen, dass dies nicht der Fall ist. Dass beim Französischlernen nebst sprachlichem Vorwissen auch die im Englischunterricht erworbenen Lernstrategien eine Hilfe sind, ist zwar plausibel, konnte aber in der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden.

Bildungspolitik

Vergleich der Modelle 3/5 und 0/5

Aus dem Vergleich von SchülerInnen mit und ohne vorangehenden Englischunterricht ging hervor, dass SchülerInnen mit Englisch die höheren Französischfertigkeiten (Hören und Lesen) aufweisen als SchülerInnen ohne vorangehenden Englischunterricht. Kinder, die Französisch als zweite Fremdsprache lernen, sind nach einem Schuljahr also erfolgreicher als Kinder, die sich Französisch als erste Fremdsprache aneignen. Bei zwei Jahren vorangehendem Englischunterricht von zwei bis drei Lektionen wöchentlich ist bereits ein positiver Einfluss auf den Französischerwerb nachweisbar. Mit dem neuen Modell 3/5, in welchem Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse gelernt wird, erwerben die PrimarschülerInnen somit nicht «nur» eine neue und zusätzliche Fremdsprache, sie lernen auch noch effizienter Französisch als mit dem bisherigen Modell 0/5, weil der Französischerwerb vom «Frühenglisch» profitiert. Dieses Ergebnis sagt jedoch nichts über die Effizienz der gewählten Methode, der eingeführten Sprachenfolge (Englisch – Französisch) oder den geeigneten Lernzeitpunkt beider Fremdsprachen aus, der sowohl früher (z. B. Modell 2/5; erste Fremdsprache ab Kindergarten) als auch später (z. B. Modell 3/7) angesetzt sein kann. Die Ergebnisse lassen aber immerhin den Schluss zu, dass das neue Modell 3/5 des Fremdsprachenlernens effizienter ist als das alte Modell 0/5.

Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens

Im Sinn der weiteren Schulentwicklung wäre es wünschenswert, in naher Zukunft auf allen Stufen der Volksschule wissenschaftlich begleitete Schulversuche durchzuführen (inklusive Massnahmen der Weiterbildung und Lehrmittelentwicklung), in welchen die herkömmliche Methode des traditionellen Fremdsprachenlernens mit dem Ansatz der Immersion verglichen wird, bei welchem substantielle Fachinhalte in der Zielsprache vermittelt werden und der zielsprachliche Input daher weit grösser ist als zwei bis drei Lektionen pro Woche, ohne dass dies zulasten der gelernten Fachinhalte gehen muss.

Dispensationen vom Französischunterricht

Ein weiterer Punkt, welcher der Klärung bedarf, betrifft die Dispensation vom Französischunterricht: Die Ausführungen in Fussnote 18 (S. 17) lassen die Vermutung zu, dass mit dem Modell 3/5 mehr SchülerInnen bereits in der fünften Klasse, also relativ früh, vom Französischunterricht dispensiert werden, u. a. mit der Begründung, dass sie bereits eine Fremdsprache lernen, als dies mit dem Modell 0/5 der Fall war, wo mit Französisch nur eine Fremdsprache auf der Primarstufe erworben wurde. Dies widerspricht jedoch den Zielsetzungen der EDK, wonach jedes Kind grundsätzlich das Recht hat, auf der Primarstufe zwei Fremdsprachen zu lernen. Die Dispensation von SchülerInnen hat aber in den betreffenden Klassen nicht bewirkt, dass sie sich bezüglich Leistung in Französisch und leistungsbezogener Heterogenität auffällig von denjenigen Klassen unterscheiden, in denen keine Dispensationen vorgenommen wurden. Es wäre deshalb zu prüfen, ob die betreffenden leistungsschwächeren Kinder in Französisch nicht mit individuellen Lernzielen integrativ gefördert werden könnten. Die Zuschrei-

bung der Überforderung, mit welcher eine Dispensation vom Französischunterricht legitimiert wird, sollte auf einer objektiven Beurteilung des sprachlichen Entwicklungsstands basieren und mit einer klaren Zielsetzung verbunden sein sowie mit dem Nachweis, dass sich durch die Dispensation vom Französischunterricht tatsächlich die Kompetenzen in anderen Fächern wie Deutsch, Mensch und Umwelt, Englisch oder Mathematik verbessern, sofern dies angestrebt wird.

Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Aus den Forschungsergebnissen lassen sich folgende Themen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen formulieren, die zum Teil bereits aufgegriffen worden sind:

- Theorien und Forschungsergebnisse zum Tertiärsprachenlernen
- Tertiärsprachendidaktik und integrative Sprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik (Einbezug der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Klasse; Nutzen von Synergien zwischen den Sprachen und Fächern; Reflektieren der eigenen Haltung bezüglich «anderssprachlichen» Einflüssen im Unterricht sowie Zwei- und Mehrsprachigkeit)
- Methodisch-didaktischer Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität in der Klasse
- Leistungsbeurteilung der (fremd-)sprachlichen Fertigkeiten und Förderung der diagnostischen Kompetenz
- Vermittlung von Lernstrategien und Kommunikationsstrategien im Unterricht

Lehrmittel und Instrumente zur Beurteilung des Lernfortschritts

Bei der Entwicklung künftiger Fremdsprachenlehrmittel sollte darauf geachtet werden, dass sie die Lernprozesse der Kinder unterstützen und im Sinn einer Tertiärsprachendidaktik bzw. einer integrativen Sprachendidaktik dazu anregen, Transfers zwischen Erst-, Zweit- und Drittsprache herzustellen und bereits vorhandene sprachliche Ressourcen (inklusive Migrationssprachen) zu nutzen. Darüber hinaus sollten sie Aufgabenstellungen und Materialien mit unterschiedlichen Ansprüchen und Niveaus enthalten, um den Lehrpersonen den Umgang mit der Leistungsvielfalt in ihrer Klasse zu erleichtern. Ausserdem braucht es standardisierte Instrumente zur Beurteilung der (fremd-)sprachlichen Lernfortschritte der SchülerInnen, die einfach zu handhaben sind und die zu einer adäquaten Leistungsbeurteilung und Lernzielplanung beitragen können (vgl. BKZ, EDK-Ost & NWEDK, 2007). Im Hinblick auf die Tatsache, dass es Kantone gibt, in welchen die Fremdsprachen benotet werden und mitunter sogar Promotionsfächer und damit selektionswirksam sind, sollten entsprechende Grundlagen und Richtlinien baldmöglichst erarbeitet werden.

Forschung

Abschliessend soll auf folgende Forschungslücken hingewiesen werden:

- Angesichts der grossen Rolle, welche die Vermittlung von Lernstrategien sowohl in den Lehrplänen als auch in den einschlägigen praxisbezogenen und wissenschaftlichen Publikationen spielt, ist deren mangelnde wissenschaftliche Fundierung erstaunlich. Auch in diesem Forschungsprojekt konnte nicht gezeigt werden, dass sich der Einsatz spezifischer Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht positiv auf die Sprachfertigkeiten der SchülerInnen auswirkt. Ob dies daran liegt, dass Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht noch zu wenig (explizit) vermittelt werden oder ob dies vor allem forschungsmethodische Gründe hat (Erfassung via Fragebogen), bedarf der weiteren Klärung.
- Mit qualitativen Fallanalysen, welche die Thematik des Tertiärsprachenlernens stärker in ihrer Tiefe erforschen als es in diesem Forschungsprojekt möglich war, könnten die Lernprozesse der SchülerInnen untersucht werden, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Kinder beim Tertiärsprachenerwerb an vorher gelernte Sprachen anknüpfen und diese als Ressource heranziehen. Dabei

wäre es wünschenswert, auch zwei- und mehrsprachige Kinder unterschiedlicher Erstsprachen in die Stichprobe einzubeziehen.

- 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 die Analyse einbezogen werden.

Publikationen

Auf der Homepage des Forschungsprojekts sind weitere Publikationen abrufbar:

<http://www.luzern.phz.ch/content.php?link=Projekte%20Sprachen.htm#Frühenglisch>

Folgende Buchpublikationen zum Forschungsprojekt sind geplant:

- Haenni Hoti, Andrea: *Englisch und Französisch in der Primarschule – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung sekundärsprachlicher und strategischer Kompetenzen beim Tertiärsprachenlernen von Kindern*
- Heinzmann, Sybille: *Swiss Primary School Children's Language Learning Motivation and its Relation to their Language Attitudes, Stereotypes, and Beliefs about Language Learning*
- Oliveira, Marta: *Biographies plurilingues et emploi de ressources linguistiques dans l'apprentissage du Français*

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)

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.

BKZ, EDK-Ost & NWEDK (2007). *Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag bmv AG.

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 & Pitsch, 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 zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur.

EDK siehe unter Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Egli Cuenat, Mirjam (2007). Fremdsprachen in der Volksschule aus Sicht der EDK. Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit. *PH-Akzente* (Fremdsprachen in der Primarschule), 1, 36.

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.

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.

Grotjahn, Rüdiger (2003). Lernstile/Lernertypen. In: Bausch, K.-R.; Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.). Tübingen: A. Francke Verlag, 326–331.

Haenni Hoti, Andrea (2007). Leistungsvielfalt als Herausforderung für den Englischunterricht in der Primarschule. *Beiträge zur Lehrerbildung (BzL). Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung*, 25(2), 205–213.

Haenni Hoti, Andrea & Heinzmann, Sybille (2007). *Erster Zwischenbericht an die Praxis und Bildungspolitik*. Luzern: PHZ Luzern. Datei unter:
http://www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/phzlu_fe_ilel_nfp56_zwischenbericht.pdf (31.3.2009)

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 (2008). Der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Englischfertigkeiten von Primarschülerinnen und -schülern. In: Ramseger, Jörg & Wagoner, Matthea (Hrsg.) *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Jahrbuch Grundschulforschung (Band 12). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 125–128.

Haenni Hoti, Andrea (2009a). Englisch als L2 in der Zentralschweizer Primarschule. Wie gut können sich die Schülerinnen und Schüler nach einem Jahr Unterricht mündlich verständigen? In: Metry, A.; Steiner, E. & Ritz, T. (Hrsg.). *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep-Verlag, 99–116.

Haenni Hoti, Andrea (2009b). Die Englischfertigkeiten von Primarschülerinnen und Primarschülern: Welche individuellen und kontextuellen Faktoren beeinflussen den L2-Erwerb in der Schule? In: Näf, Anton; Berger, Evelyne; Fasel, Virginie (éds.). *Interactions entre recherches sur l'acquisition et pratiques d'enseignement, Bulletin VALS-ASLA*, 89, page-page. (erscheint demnächst)

Haenni Hoti, Andrea; Heinzmann, Sybille & Müller, Marianne (2009). «I can you help?»: Assessing Speaking Skills and Interaction Strategies of Young Learners. In: Nikolov, Marianne (Ed.). *Early Learning of Modern Foreign Languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, page-page. (paper submitted for publication)

Hasselgreen, Angela (2000). The Assessment of the English Ability of Young Learners in Norwegian Schools: an Innovative Approach. *Language Testing*, 17(2), 261–277.

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 (2000). How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of their Multilingualism? In: Dentler, S.; Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 23–56.

- Hufeisen, Britta (2003). Grundlagen (Teil I, Kapitel 2). In: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing, 7–11.
- 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.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2003). Zur Einführung (Kapitel 1). In: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing, 5–6.
- 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.
- Klein, Horst G. & Reissner, Christina (2006). *Basismodul Englisch – Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Reihe Editiones EuroCom, Band 26. Aachen: Shaker Verlag.
- Klieme, Eckhard (2006): *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Datei unter: http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (31.3.2009)
- 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.
- Manno, Giuseppe (2009). Französisch nach Englisch. Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In: Metry, A.; Steiner, E. & Ritz, T. (Hrsg.). *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep-Verlag, 129–144.
- 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). *Fremdsprachenlehrerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- 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 (2003a). Lerntechniken. In: Bausch, K.-R.; Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.). Tübingen: A. Francke Verlag, 340–344.

Rampillon, Ute (2003b). 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.

Reinfried, Marcus (1999). Forschungsbericht: Innerromanischer Sprachtransfer. *Grenzgänge*, 6(12), 96–125.

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

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_GutachtenL2-L3Beilage1.pdf (31.3.2009)

Tönshoff, Wolfgang (2003). Lernerstrategien. In: Bausch, K.-R.; Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.). Tübingen: A. Francke Verlag, 331–335.

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.