

Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primarschüler/innen am Ende der 6. Klasse

Giuseppe Manno

Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen

Pädagogische Hochschule FHNW

Basel

E-Mail: giuseppe.manno@fhnw.ch

Abstract: Im Beitrag werden Resultate eines laufenden Forschungsprojekts vorgestellt, das die Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache (Umkehrung der bisherigen Reihenfolge durch die Fremdsprachenreform in der Schweiz) unter Berücksichtigung der Schulsprache Deutsch in einer mehrsprachigen Perspektive am Ende der Primarstufe (6. Klasse) untersucht.

Die zentrale Fragestellung ist, ob die Schüler/innen mit Französisch als 1. Fremdsprache über eine bessere Lesekompetenz verfügen als mit Französisch als 2. Fremdsprache (jeweiliger Beginn: 5. Klasse). Des Weiteren wird der Zusammenhang zwischen der Französischlesekompetenz und der Schulsprache untersucht. Für die Überprüfung dieser Fragestellungen liegt ein quasi-experimentelles Design vor, bei dem beide Gruppen zeitversoben gemessen wurden.

In this article we will present some results of an ongoing project which studies the reading comprehension in French at the end of primary school (6th grade) as first and as second foreign language (reversal of the previous order in the current reform of the foreign languages in Switzerland) by also considering the school language (German) within a multilingual approach.

The focus of this article is whether learners with French as second foreign language reach a higher proficiency than learners with French as first foreign language (French being still taught from grade 5 on). Furthermore we will study the correlation between the reading comprehension proficiency in French and in German. The quasi-experimental research design is given by the fact that classes in the old and new system could be recorded at different times.

Schlagwörter: Lesekompetenz, Fremdspracherwerb, Tertiärsprachen, Französisch; reading comprehension, foreign language acquisition, tertiary languages, French.

1. Einleitung

Im vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt¹ *Schulischer Mehrspracherwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* wird die Entwicklung von Textkompetenzen (vgl. Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger 2008) beim Lesen, Schreiben und Sprechen in den schulisch geförderten Sprachen untersucht. Das Projekt erforscht einerseits, inwiefern sich diese Sprachen gegenseitig stützen, andererseits wie sich die Kompetenzen bei Lernenden des Kantons St. Gallen über die Stufengrenze hinweg entwickeln. Dabei wird analysiert, inwiefern sich individuelle Lernvoraussetzungen auf den Spracherwerb auswirken (vgl. Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine & Brühwiler 2016).

Im Laufe des letzten Jahrzehnts wurde durch die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins 3. bzw. 5. Schuljahr (Modell 3/5) in der Schweiz eine Fremdsprachenreform verwirklicht, mit dem Ziel einer Erziehung zur *funktionalen Mehrsprachigkeit* für alle (vgl. EDK 2004). Unsere Studie situiert sich im Kontext dieser Fremdsprachenreform, bei welcher in der Ostschweiz der Beginn des Englischunterrichts von der 7. in die 3. Klasse vorverlegt wurde, während der Französischunterricht weiterhin, jetzt aber als 2. Fremdsprache, ab der 5. Klasse unterrichtet wird. Es fragt sich nun, inwiefern sich die Umkehrung der bisherigen Reihenfolge auf den Französischerwerb auswirken wird. Es wird allgemein angenommen, dass Tertiärsprachenlernende Lernvorteile gegenüber Lernenden einer 1. Fremdsprache vorweisen (vgl. Cenoz 2003; Hufeisen 2005; Jessner 2013; Marx & Hufeisen 2004). Manno (2005, 2009) hebt mögliche Synergien zwischen dem Englisch- und Französischunterricht und speziell

die Lernvorteile von deutschsprachigen Lernenden in der neuen Reihenfolge hervor.

Dank der Erfassung von Klassen im neuen Modell 3/5 (Untersuchungsgruppe = UG) sowie im alten Modell 5/7 (Vergleichsgruppe = VG) kann ein Systemvergleich angestellt werden. Beide Systeme haben vergleichbare Bedingungen mit der gleichen Stundendotation (3 Wochenlektionen in der 5. und 2 in der 6. Klasse, EDK 2016). Es wird mit dem gleichen Lehrmittel (*envol*) gearbeitet, das seit 15 Jahren im Einsatz ist. Schliesslich gab es bisher in der Ostschweiz keine grundlegende Reform des Französischunterrichts (z.B. kein Fortbildungsangebot zum Ausbau der methodisch-didaktischen Kompetenzen), dies offenbar in der Annahme, dass alles beim Alten bleiben würde, da Französisch weiterhin in der 5. Klasse einsetzt (vgl. Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine 2010).

Im Zentrum des vorliegenden Artikels steht die Lesekompetenz in der Fremdsprache Französisch unter der Berücksichtigung der Schulsprache am Ende der 6. Klasse (12-jährige Lernende). Die Analysen beruhen auf Daten, die 2011 und 2014 im Kanton St. Gallen erhoben wurden. Es geht einerseits um die Frage, ob Schüler/innen mit Französisch als 1. Fremdsprache über eine bessere Lesekompetenz als Schüler/innen mit Französisch als 2. Fremdsprache verfügen; andererseits inwiefern die Lesekompetenz in Französisch mit der Schulsprache zusammenhängt. Schliesslich werden individuelle Merkmale kontrolliert, um mögliche Systemunterschiede in der Lesekompetenz hinsichtlich dieser Merkmale zu erklären.

Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund sowie der Forschungsstand referiert (Kap. 2). Anschliessend werden die Forschungsfragen (Kap. 3) und das methodische Vorgehen (Kap. 4) präsentiert und die Resultate im Systemvergleich am Ende der Primarstufe berichtet (Kap. 5). Im Schlusswort werden die Resultate kommentiert (Kap. 6).

2. Lesen in einer mehrsprachigen Perspektive

2.1. Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik postuliert anstatt eines isolierten Sprachenlernens die vernetzte Entwicklung eines *mehrsprachigen Repertoires* (vgl. z.B. Coste, Moore & Zarate 2009). Der Fokus richtet sich dabei nicht auf Einzelsprachen, sondern auf das dynamische, komplexe Zusammenspiel zwischen Sprachen im mehrsprachigen Repertoire (vgl. Cenoz 2013; Hufeisen 2005; Jessner 2013; Lüdi & Py 2009). Befunde aus Psycho- und Neurolinguistik zeigen, dass Lernen integrativ erfolgt, d.h. durch die Bildung von Netzwerken mit vorhandenen Wissensbeständen (vgl. Neuner 2005). In der Fremdsprachen- und Tertiärsprachenerwerbsforschung zeichnet sich in den letzten Jahrzehnten bei der Untersuchung der wechselseitigen Einflüsse zwischen Sprachen eine Verlagerung des Interesses von *Interferenzen*, d.h. Unterschieden zwischen Sprachen als Fehlerquellen hin zur Erforschung einer gezielten Nutzung von Sprach- und Lernerfahrungen über Sprachen hinweg (vgl. Marx 2005; Reinfried 1999) ab. Diese *positiven Transfers* deklarativer und prozeduraler Art sind zahlreicher als in der Regel vermutet (vgl. Escudé & Janin 2010; Klein 2007).²

Hufeisen (2005) postuliert in ihrem *Faktorenmodell*, das sich speziell auf unterrichtlich gesteuertes Sprachenlernen bezieht, dass zwischen dem Lernen der 1. und der 2. Fremdsprache ein qualitativer Unterschied bestehe, da man im Tertiärsprachenerwerb über wertvolle Sprachlernerfahrungen sowie über ein Repertoire an Sprachlernstrategien verfüge, welche sich Lernende der 1. Fremdsprache erst aneignen müssen.

Erste empirische Studien im Rahmen der Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung v.a. im Bereich der Rezeption bieten einige Evidenz zur Stützung der Annahme, dass Tertiärsprachenlernende wichtige Lernvorteile gegenüber Lernenden einer 1. Fremdsprache vorweisen (vgl. z.B. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; Dentler, Hufeisen & Lindemann 2000). In ihrer Untersuchung in Graubünden verglich Brohy (2001) deutsch-romanische Zweisprachige mit Deutschsprachigen hinsichtlich ihrer allgemeinen Französischkompetenzen: Lernende mit Französisch als L3 schnitten signifikant besser ab als jene mit Französisch als L2. Hinsichtlich der Produktion werden gegensätzliche Thesen vertreten. Einerseits erreiche die L2 in der Regel, vor allem beim Produktionstransfer, nicht die Einwirkungsstärke der dominierenden L1 (vgl. Hammarberg 2006). Andererseits wird von De Angelis & Selinker (2001) das Prinzip „foreign language mode“ postuliert, welches den bevorzugten Zugriff auf Fremdsprachen, zumindest am Anfang, des Tertiärsprachenerwerbs erklären würde.

2.2. Bildungsmonitoring

Im unterrichtlich gesteuerten Sprachenlernen, speziell im Lesen, stellt man widersprüchliche Resultate hinsichtlich der Französischkompetenzen bei Tertiärsprachenlernenden fest. In der Deutschschweiz wurden in den letzten Jahren – mehrheitlich in monolingualer Perspektive – diverse Untersuchungen zur Evaluation des reformierten Fremdsprachenunterrichts auf der

Manno, Giuseppe (2017), Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primärschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 139-151. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Primar- und Sekundarstufe I durchgeführt (vgl. z.B. Gnos 2012; Heinzmann, Schallhart & Wicki 2015; Kreis, Williner & Maeder 2014; Krieg & Engeli 2016; Steidinger & Marques Pereira 2016; vgl. auch Überblick in Wiedenkeller 2013). Es handelt sich dabei um Untersuchungen in der Tradition des Bildungsmonitorings, die Sprachkompetenzen anhand von Bildungsstandards und mit Bezug auf die Kompetenzniveaus des *GER* (Europarat 2001) erfassen, um die Lehrplanzielerreichung zu überprüfen. Im Zentrum der Studie von Peyer, Andexlinger, Kofler & Lenz (2016) in den Kantonen der Zentralschweiz stand eine Leistungsmessung im Fach Französisch am Ende der Primarstufe und in der 8. Klasse: Im Leseverstehen erreichen durchschnittlich 53,5 % aller Lernenden der 6. Klasse das Lehrplanziel (A1.2 oder mehr) vollständig, wobei sich 89 % der Schüler/innen mindestens auf Niveau A1.1 befindet. Dasselbe Bild ergibt sich ausserdem am Ende der 8. Klasse, wo, im Gegensatz zur guten Lehrplanzielerreichung in der 1. Fremdsprache (Englisch), nur eine Minderheit die Lehrplanziele erreicht:

Die Testergebnisse für das Französische am Ende der 8. Klasse lassen erwarten, dass auch am Ende der obligatorischen Schulzeit eine Mehrheit der Lernenden die Lehrplanziele für Französisch nicht erreichen wird. Es stellt sich deshalb die Frage, ob diese für die 2. Fremdsprache Französisch bei den derzeitigen unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu hoch angesetzt sind (Peyer et al. 2016: 53).

Demgegenüber stehen die positiven Erkenntnisse einer Longitudinalstudie, die auch in der Zentralschweiz durchgeführt wurde. Haenni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen (2009) haben sich in einer sprachenübergreifenden Perspektive mit dem Tertiärsprachenerwerb bei Primärschulkindern mit der gleichen Sprachenfolge befasst. Sie stellten beispielsweise im Leseverständnis Französisch fest:

Des Weiteren hat wie schon beim Hörverständnis die Lesefertigkeit in der lokalen Unterrichtssprache einen bedeutenden Einfluss: Je besser das Leseverständnis der SchülerInnen in Englisch in der 3./4. Klasse sowie in Deutsch in der 4. Klasse, desto besser ihr Leseverständnis in Französisch in der 5. Klasse. [...] Das Leseverständnis in der Tertiärsprache hängt stärker von der Sekundärsprache Englisch ab als von der lokalen Unterrichtssprache. Es scheint, dass Englisch als 1. Fremdsprache unabhängig von Deutsch etwas leistet und beim Lernen der Tertiärsprache Französisch zusätzlich hilft (Haenni Hoti et al. 2009: 21).

Haenni Hoti et al. (2009) und Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Oliveira, Wicki & Werlen (2011) nahmen auch einen Systemvergleich vor, denn es wurden wegen der gestaffelten Einführung des Englischunterrichts in den verschiedenen Kantonen sowohl Klassen im alten (5/7) als auch im neuen Modell (3/5) erfasst. Sie konnten in ihrem quasi-experimentellen Design nachweisen, dass die Französischlernenden mit vorangehendem Englischunterricht (3/5) am Ende der 5. Klasse im Hören und Lesen besser als diejenigen ohne Englisch (5/7) abschneiden:

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 2. 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 (Haenni Hoti et al. 2009: 28).

Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki (2009) zeigen in der Nachfolgestudie, dass Schüler/innen mit Englischunterricht am Ende der 6. Klasse in der mündlichen Interaktion im Französisch höhere Kompetenzen ausweisen als die andere Gruppe, jedoch lediglich gleich gute Französischkompetenzen im Hören und Lesen. Beide Gruppen erreichen dabei die Lernzielvorgaben für Französisch. Dass beim Hör- und Leseverständnis am Ende der 6. Klasse in Französisch kein Vorteil mehr zugunsten der Kinder mit parallelem Englischunterricht erkennbar ist, könnte gemäss Heinzmann et al. (2009) darauf zurückzuführen sein, dass im Französischunterricht zu wenig auf das sprachliche und strategische Vorwissen aufgebaut wurde.

2.3. Lese- und Bilingualismusforschung

In der Lese- und Bilingualismusforschung wurde vielfach festgestellt, dass selbst bei einer genügenden Lesekompetenz in der Schulsprache das Lesen in der Fremdsprache die Schüler/innen vor etliche Schwierigkeiten stellt (vgl. z.B. Gaonach 2000). Bei Anfänger/innen führt eine noch ungenügende Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen (z.B. lexikalischer Zugriff, syntaktische Analyse) bzw. ein ungenügendes Sprachniveau in L2 zu einem verlangsamten Leseverständnis und damit zur Dominanz der Bottom-up-Prozesse. Das Arbeitsgedächtnis wird dabei zu stark belastet, so dass die Verarbeitungskapazität für das Herstellen des Textzusammenhangs und der Bedeutungsentnahme (Top-down-Prozesse) nicht ausreicht. Zum effizienten Textverständnis ist jedoch das Zusammenspiel beider Prozesse nötig.³ Zur Erklärung der Resultate der DESI-Studie im Leseverstehen Englisch ziehen Nold, Rossa & Chatzivassiliadou (2008: 137) die *Schwellenhypothese* heran: Einerseits werden Lesestrategien der Erstsprache, sofern ausgebildet, nur wenn „ein bestimmtes sprachliches Schwellenniveau in der L1 erreicht“ wird in das fremdsprachliche Lesen übertragen. Andererseits sei auch in der L2 „ein ausgeprägtes sprachliches Niveau“ notwendig zur Bewältigung von Sprache in kontextreduzierter Kommunikation (*CALP*).

Manno, Giuseppe (2017), Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primärschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 139-151. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Hulstijn (2015: 117) unterscheidet zwei Typen von *Schwelenniveaus*: Die *Schwelennhypothese* (*threshold hypothesis*) gemäss Cummins (1979: 222) bezieht sich auf die Schwelle, die in der L1 von Kindern mit Migrationshintergrund erreicht werden muss, um von den potentiellen Vorteilen der Zweisprachigkeit in der kognitiv-akademischen Kompetenz zu profitieren. Clarke (1979) und Alderson (1984) (zitiert nach Hulstijn 2015) beziehen sich hingegen auf die Schwelle, die in der L2 erreicht werden muss, damit die erworbenen Lesefertigkeiten (*literacy skills*) in der L1 auf L2 übertragen werden können.

Nebst der *Schwelennhypothese* spielt in der Leseforschung auch die *Interdependenzhypothese* (Cummins 1981) eine wichtige Rolle: Da die Sprachkompetenz eines Individuums alle Sprachen aufgrund einer *gemeinsamen allgemeinen Sprachkompetenz* (*common underlying proficiency*) umfasst, werden schwache bzw. starke Leseleistungen in der L1 auch in der L2 abgebildet; die L2-Entwicklung sei abhängig vom Stand der L1 zum Zeitpunkt der intensiven Auseinandersetzung mit der L2 in den ersten Schuljahren. In der DESI-Studie wurden beispielsweise in der 9. Klasse starke interlinguale Zusammenhänge zwischen Deutsch und Englisch ($r = .94$) im *reflektiv-rezeptiven Bereich* festgestellt (vgl. Jude, Klieme, Eichler, Lehmann, Nold, Schröder, Thomé & Willenberg 2008: Kap. 18.4).

Cenoz (2013) kommt in ihrer Synthese der *Tertiärsprachenerwerbsforschung* zum Schluss, dass Lernende einer Tertiärsprache nicht automatisch von vorhergehenden Sprachen profitieren. Die zwei Forschungsfragen im Rahmen des *Tertiärsprachenerwerbs* entsprechen der *doppelten Schwelennhypothese im Zweitsprachenerwerb* (vgl. Lechner & Siemund 2014: *Double Threshold*): 1. Welche Sprachkompetenz (*proficiency*) ist nötig in den vorhergehenden Sprachen (L1, L2,...)?; 2. Auf welchem Niveau (*stage*) des Tertiärsprachlernprozesses können Zweisprachige von ihrem sprachlichen Vorwissen (*linguistic knowledge*) profitieren?

Erste empirische Studien zur Lesekompetenz bei *Erwachsenen* weisen darauf hin, dass Lernende erst ab einer gewissen Sprachkompetenz in der Tertiärsprache von vorhergehenden Sprachen profitieren können. Die Studie von Peyer, Kayser & Berthele (2010) untersucht den gesteuerten Fremdsprachenerwerb von italienisch- und französischsprachigen Studierenden. Diese zeigen bessere Leistungen im Leseverständnis in Deutsch als L3/L4 dank Englisch als L2. Dabei profitieren die Lernenden mit schwachen Deutsch-Kompetenzen weniger von ihren Englisch-Lesekompetenzen als Lernende im mittleren Bereich. Mit zunehmenden Deutsch-Kompetenzen lasse ausserdem der Einfluss von Englisch nach: Wenn eine L3 zu wenig oder zu gut beherrscht wird, kann offenbar eine L2 wenig für eine L3 leisten:

Thus, only students at level A2 in German could significantly benefit from their English-reading competence. It seems that at this level, students' knowledge of German alone is not sufficient for understanding the German texts of our study. Therefore, subjects at this level (unconsciously) look for other available resources. The question remains, however, why students with a German level of A1 could not likewise benefit from their English-reading skills. One reason might be that not even good English-reading skills may compensate for their very limited knowledge of German. Contrary to students at level A1, those at levels B1 and B2 already possess a sound knowledge of German sentence structure and therefore may only rarely need to resort to their knowledge of English (Peyer et al. 2010: 232-233)⁴.

Diese empirische Studie liefert erste Anhaltspunkte über die Schwelle bei Tertiärsprachen. Es muss jedoch erwähnt werden, dass es hier nicht um das Leseverständnis im eigentlichen Sinn geht, sondern eher um die Dekodierung und das Verstehen von grammatikalischen Strukturen auf Satzebene. Die Kompetenzeinstufung erfolgte ausserdem über eine Selbsteinschätzung der Proband/innen. Schliesslich ist zumindest in der (schriftlichen) Rezeption die Schwelle bei Tertiärsprachen bei verwandten Sprachen tiefer anzusetzen als in einer beliebigen Sprachkombination. Die Interkomprehensionsdidaktik beruht beispielsweise auf dem Prinzip, wonach die sprachenübergreifenden Gemeinsamkeiten (z.B. Kognaten, morphosyntaktische Strukturen) den Zugang zu einer *unbekannten Sprache* der gleichen Sprachfamilie erleichtern (vgl. z.B. Escudé & Janin 2010; Klein & Stegmann 2000; Vanhove & Berthele 2015), vor allem wenn Transferbasen bzw. die *7 Siebe* (z.B. Erkennen von Kognaten, von interlingualen und orthographischen Entsprechungen, von gemeinsamen morphosyntaktischen Strukturen) zum Einsatz kommen. Die Interkomprehensionsdidaktik setzt aber auch eine gefestigte Kompetenz in mindestens einer Brückensprache voraus, um Transferbasen erkennen und nutzen zu können. Stellt sich dies normalerweise bei der *Erstsprache* bei kompetenten Leser/innen ein, so muss eine *Fremdsprache* bestimmte Bedingungen erfüllen: Je höher die Kompetenz von Lernenden in einer Sprache, desto höher die Wahrscheinlichkeit ihrer Aktivierung als Brückensprache zur nächsten nahverwandten Fremdsprache, insbesondere wenn man über ein hinreichendes sprachen- und intersystemspezifisches Wissen verfügt (vgl. Behr 2007; Hammarberg 2006; Meißner & Burk 2001; Neveling 2013).

Transfer funktioniert in der Regel umso besser, je ähnlicher sich Ziel- und Brückensprache sind (vgl. Hammarberg 2001). Der Faktor *typologische Nähe* ist besonders relevant für die vorliegende Reihenfolge Deutsch-Englisch-Französisch: Englisch beinhaltet in lexikalischer und morphosyntaktischer Hinsicht zahlreiche romanische Züge. Die Bereitschaft, andere Sprachen als Hilfe anzunehmen, hängt jedoch auch von der *wahrgenommenen bzw. subjektiven Distanz* (*Psychotypologie*) zwischen den Sprachen ab (vgl. O'Laioire & Singleton 2009; Ringbom 2007). Offenbar ist die *subjektive Distanz* für einzelne Lernertypen wichtiger als die *objektive Distanz* (vgl. Bono 2008; Kellerman 1983).

Müller-Lancé (2003) stellt bei der Erschliessung fremdsprachlichen Wortschatzes fest, dass mehrsprachige Lernende zu wenig aus ihren Möglichkeiten machen. Viele Forschende (z.B. Ender 2007; Neveling 2013; Rampillon 2005) fordern deshalb eine

Manno, Giuseppe (2017), Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primärschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 139-151. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

gezielte Einübung der interlingualen Transferstrategien. Erste empirische Studien legen den Schluss nahe, dass die Sensibilisierung von erwachsenen Lernenden auf interlinguale Gemeinsamkeiten einen positiven Effekt auf ihre Leistungen in den weiteren Fremdsprachen hat (vgl. z.B. Marx 2005).

Es besteht also ein dringender Bedarf an der Erforschung des *multiplen Sprachenerwerbs im Schulfeld* (vgl. Dyssegaard, Egeberg, Sommersel, Steenberg & Vestergaard 2015), um bei jungen Tertiärsprachenlernenden zu untersuchen, inwiefern und unter welchen Bedingungen Lernvorteile für sie entstehen.

3. Forschungsfragen zum Systemvergleich

Folgende Forschungsfragen werden in diesem Beitrag überprüft:

3.1. Verfügen am Ende der 6. Klasse aufgrund der Umkehrung der Sprachenreihenfolge Schüler/innen mit Französisch als 2. Fremdsprache über eine bessere Lesekompetenz als Schüler/innen mit Französisch als 1. Fremdsprache?

Es wird vermutet, dass sich die Verlängerung der Lernzeit in Englisch und die Umkehrung der Sprachreihenfolge bei vergleichbaren Bedingungen positiv auf die Lesekompetenz im Französisch auswirken. Zusätzlich wird untersucht, ob sich Unterschiede in Abhängigkeit des sprachlichen Familienhintergrunds nachweisen lassen.

3.2. Lassen sich Unterschiede in der Lesekompetenz in der Schulsprache Deutsch am Ende der Primarstufe feststellen, die mit der Fremdsprachenreform (eine oder zwei Fremdsprachen) zusammenhängen?

Die Studie von Heinzmann et al. (2009) zeigt, dass im Modell 3/5 die Lesekompetenz in der Schulsprache auf der Primarstufe unverändert bleibt. Die Fremdsprachen dürften sich in der 6. Klasse weder positiv noch negativ auf die Schulsprache auswirken.

3.3. Fragestellung: Inwiefern hängt die Lesekompetenz in Französisch am Ende der 6. Klasse in beiden Modellen mit der Schulsprache zusammen?

Die Lesekompetenz in Französisch sollte mit den Leseleistungen in der Schulsprache zusammenhängen, denn die Schulsprache ist am Ende der Primarschule für die meisten Lernenden die Sprache, in der sie über die stärksten kognitiv-akademischen Kompetenzen verfügen. Es wird vermutet, dass sich stärkere Zusammenhänge zwischen Deutsch und Französisch im neuen System finden lassen: Die in der Schulsprache entwickelten Lesefertigkeiten sollten mit zunehmender Kompetenz leichter für die 2. Fremdsprache verfügbar sein.

4. Methodisches Vorgehen

4.1. Datenerhebung und Stichprobenumfang

Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse der 6. Klasse beider Systeme (VG 6: Modell 5/7 - UG 6: Modell 3/5) miteinander verglichen. Um Auswirkungen der Vorverlegung von Englisch und die damit verbundene Umkehrung der Sprachreihenfolge (Englisch ab dem 3., Französisch ab dem 5. Schuljahr) auf die Lesekompetenzen zu untersuchen, wurden Daten aus der Vorstudie (Französisch ab dem 5., Englisch ab dem 7. Schuljahr) als VG genutzt. Für die Überprüfung der entsprechenden Hypothesen liegt somit ein „natürliches“ quasi-experimentelles Design vor, bei dem die beiden Gruppen zeitverschoben gemessen wurden.

Um empirisch belastbare Erkenntnisse zu gewährleisten, wurde eine möglichst hohe interne Validität angestrebt. Einerseits wurde darauf geachtet, dass die Klassen für die UG 6 aus denselben Schulgemeinden des Kantons St. Gallen stammen und nach dem identischen Verfahren ausgewählt werden wie in der VG 6. Andererseits werden bei Gruppenvergleichen mögliche alternative Erklärungsgrößen (z.B. soziale Herkunft) statistisch kontrolliert. Die Analysen beruhen auf Daten, die im Frühjahr

2011 bzw. 2014 erhoben wurden. Der Stichprobenumfang beträgt 608 (UG 6: 32 6. Klassen) und 216 Proband/innen (VG 6: 11 6. Klassen). Tab. 1 fasst die Stichprobenumfänge zusammen:

Tab. 1: Untersuchungsanlage mit Angaben zu den Stichprobenumfängen der UG, VG

Daten	UG 6: 6. Schuljahr (Mai 2014)			VG 6: 6. Schuljahr (Mai 2011)		
	Klassen	SuS	Texte (D-E-F)	Klassen	SuS	Texte (D-F)
Lesen	32	608	1822	11	216	427
weiblich		318			109 ⁵	
männlich		290			103	
Familiensprache: ausschliesslich Deutsch		372			160	
Familiensprache: nicht ausschliesslich Deutsch		233			56	

Die Stichprobe enthält in der UG 6 durchschnittlich mehr Mehr- bzw. Fremdsprachige (Familiensprache Eltern-Kind: Deutsch und mindestens eine weitere Sprache: UG 6: 38,5 % (n = 233); VG 6 25, 9 % (n = 56). Darauf wird im folgenden Systemvergleich ein besonderes Augenmerk gerichtet.

4.2. Erhebungsinstrumente in Rezeption

Die stufengerechten Testaufgaben in der schriftlichen Rezeption lehnen sich an *HarmoS Schulsprache* (EDK 2011a) und an *HarmoS Fremdsprachen* (EDK 2011b), unter Berücksichtigung des Testinstrumentariums von *Lingualevel* (Lenz, Studer, BKZ, EDK-Ost & NWEDK 2007). Es wurden weitere Testinstrumente berücksichtigt (Heinzmann et al. 2009; Müller-Lancé 2003), wobei sie an die kognitiven Voraussetzungen unserer Stichprobe adaptiert wurden. Auch Zielstufenlehrpersonen wurden bei der Erarbeitung des Testinstruments beigezogen. Das Testinstrument für das Leseverstehen in Französisch umfasst Fragen zum *Global-* und *Detailverständnis*. *Leseverständnis* versteht sich als Durchschnitt von *Global-* und *Detailverständnis*. Die Texte in den Fremdsprachen haben eine thematische und textsortenspezifische Verbindung zu den Aufgaben, die für die schriftliche und mündliche Produktion gestellt werden: Es geht u.a. um deskriptive Textformen, die dem Alltag der Proband/innen entsprechen (z.B. Steckbriefe). Die Testinstrumente enthalten stufenspezifische Testaufgaben für die 2. Fremdsprache, die ab der 5. Klasse einsetzt. Der Französischtest in der 6. Klasse deckt über zwei Lesetexte das Niveau A1.1 - A1.2 gemäss GER ab.

In der Schulsprache Deutsch wurden stufengerechte Lesetests eingesetzt, welche die Lesekompetenz und die interlinguale Bewusstheit der Proband/innen erfassen. Dieser Anhaltspunkt sollte dazu dienen, die fremdsprachliche Lesekompetenz besser einzuordnen.

Es erfolgte eine Optimierung des Testinstruments zuerst durch eine Pilotierung in mehreren Klassen. Die Ergebnisse der Vorstudie (VG 6) ergaben danach, dass einzelne Aufgaben sehr leicht waren. Deshalb wurden im Französisch bei Aufgabe 2 (Niveau A1.2) in der UG 6 zwei von zehn Items der VG 6 durch schwierigere ersetzt. Um trotz teilweise unterschiedlicher Aufgaben für beide Gruppen Testwerte auf derselben Metrik zu erzeugen, wurden die Daten raschskaliert. Auf diese Weise sind die Testwerte zwischen den beiden Gruppen vergleichbar. Für die weiteren Analysen wurden WLE-Schätzer (*weighted likelihood estimates*) verwendet. Im Deutschen wurden vier von zehn Items ausgewechselt. Da keine hinreichende Anzahl an Ankeritems vorhanden war, konnte für das Fach Deutsch keine Raschskalierung über beide Gruppen hinweg durchgeführt werden. Im Resultatteil wird deshalb der Anteil an richtigen Lösungen jener Aufgaben, die in beiden Gruppen identisch vorgelegt wurden, berichtet.

Manno, Giuseppe (2017), Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primärschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 139-151. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

5. Resultate

5.1. Verfügen am Ende der 6. Klasse aufgrund der Umkehrung der Sprachenreihenfolge Schüler/innen mit Französisch als 2. Fremdsprache über eine bessere Lesekompetenz als Schüler/innen mit Französisch als 1. Fremdsprache?

Die Leistungen in der Lesekompetenz der Schüler/innen mit Französisch als 1. Fremdsprache (VG 6) sind signifikant besser als jene mit Französisch als 2. Fremdsprache (UG 6) (t-Wert: 2.043, df: 819, $p = .041$, Tab. 2).

Tab. 2: Mittelwertsvergleich zwischen der Lesekompetenz Französisch VG 6 und UG 6

Variabel	Deskriptive Masse			t-Test
	N	M	SD	P
Lesekompetenz Französisch VG 6	214	-.05	1.03	.041
Lesekompetenz Französisch UG 6	607	-.22	1.07	

Die Effektstärke ist mit $d = 0.16$ jedoch gering. Die Schüler/innen der VG 6 (Französisch als 1. Fremdsprache) verfügen am Ende der 6. Klasse bzw. nach 2 Jahren Französischunterricht über ein leicht besseres Leseverständnis als Schüler/innen der UG 6 (Französisch als 2. Fremdsprache). Diese müssten bei gleicher Stundendotation mindestens gleich gut wie VG 6 abschneiden (vgl. Kap. 3.1).

In der Stichprobe UG 6 stammen 38,5 % aus nicht-ausschliesslich deutschsprachigen Familien. Der entsprechende Prozentsatz beläuft sich hingegen in der VG 6 auf 25,9 %. Man stellt nun fest, dass Mehrsprachige tendenziell tiefere Mittelwerte als die ausschliesslich deutschsprachigen Lernenden vorweisen. Die vergleichbaren Unterschiede sind jedoch weder in der UG 6 noch in der VG 6 signifikant (T-Test mit wle-Schätzer, UG 6: $p = .088$; VG 6: $p = .091$, Tab. 3).

Tab. 3: Französisch: T-Test Familiensprache Eltern-Kind ausschliesslich Deutsch, VG 6 und UG 6

T-Test Familiensprache Eltern-Kind ausschliesslich Deutsch	Gruppe	Deskriptive Masse			t-Test
		N	M	SD	P
Lesekompetenz Französisch VG 6	Nein	56	-0.25	1.02	.091
	Ja	158	0.02	1.03	
Lesekompetenz Französisch UG 6	Nein	231	-0.32	1.07	.088
	Ja	372	-0.17	1.07	

Ja = ausschliesslich Deutsch; Nein = nicht ausschliesslich Deutsch

Um zu überprüfen, ob die Unterschiede zwischen UG 6 (Französisch als 2. Fremdsprache) und VG 6 (Französisch als 1. Fremdsprache) in der Leseleistung in Französisch (abhängige Variable) durch andere Variablen beeinflusst sind, wurden in einer Kovarianzanalyse folgende Kovariaten berücksichtigt: *Familiensprache*, *ESCS* (Index für sozioökonomische und kulturelle Ressourcen des Elternhauses)⁶, *Geschlecht*. Nach Berücksichtigung der Kovariaten unterscheiden sich die Leistungen in Französisch in der VG 6 nicht mehr signifikant von den Leistungen in UG 6 ($p = .079$). Von den Kontrollvariablen weisen der ESCS-Index ($p < .001$) und das Geschlecht ($p = .025$) signifikante Effekte auf die Leseleistung in Französisch auf. Die Familiensprache hat nach Kontrolle von ESCS und Geschlecht keinen signifikanten Zusammenhang mit der Leseleistung ($p = .724$). Dass die Familiensprache keinen Effekt mehr hat, wenn der ESCS (neben dem Geschlecht) kontrolliert wird, lässt sich durch eine Konfundierung von Familiensprache und ESCS erklären: Es besteht in unserer Stichprobe ein mittlerer Zusammenhang ($r = .341^{**}$) zwischen Mehr- bzw. Fremdsprachigkeit und tiefen sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen des Elternhauses.

Manno, Giuseppe (2017), Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primärschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 139-151. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zi/>.

5.2. Lassen sich Unterschiede in der Lesekompetenz in der Schulsprache Deutsch am Ende der Primarstufe feststellen, die mit der Fremdsprachenreform (eine oder zwei Fremdsprachen) zusammenhängen?

Aufgrund der Fremdsprachenreform werden neu zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe ab der 3. bzw. 5. Klasse unterrichtet. Es fragt sich nun, inwiefern sich dieser Umstand auf die Lesekompetenz in der Schulsprache auswirkt.

Die Leistungen in der Deutschlesekompetenz fallen in der VG 6 (Französisch als 1. Fremdsprache) besser aus als in der UG 6 (Französisch als 2. Fremdsprache): Mittelwerte Leseverständnis, VG 6: 80.49 - UG 6: 76.33. Es handelt sich dabei um einen signifikanten Unterschied (t-Wert: 3.029, df: 818, $p = .003$). Unsere Hypothese scheint somit nicht bestätigt zu werden (vgl. Kap. 3).

Zugleich stellt man fest, dass im Deutschen Schüler/innen, deren Familiensprache ausschliesslich Deutsch ist, tendenziell besser als Mehr- bzw. Fremdsprachige abschneiden. In beiden Modellen ist dieser Unterschied signifikant (VG 6: $p = .012$; UG 6: $p = .002$, Tab. 4):

Tab. 4: Schulsprache Deutsch: T-Test Familiensprache Eltern-Kind ausschliesslich Deutsch, VG 6 und UG 6

T-Test Familiensprache Eltern-Kind ausschliesslich Deutsch	Gruppe	Deskriptive Masse			t-Test
		N	M	SD	
Variabel					P
Mittelwert Punktescore Deutsch VG 6	Nein	55	77.77	16.34	.012
	Ja	158	83.97	15.38	
Mittelwert Punktescore Deutsch UG 6	Nein	232	74.77	16.24	.002
	Ja	371	79.17	16.83	

Ja = ausschliesslich Deutsch; Nein = nicht ausschliesslich Deutsch

Ein solches Ergebnis in der Schulsprache erscheint als plausibel, da einerseits diese Lernenden zu Hause zwar auch Schweizerdeutsch und/oder Deutsch sprechen, diese Sprache aber nicht deren einzige Familiensprache darstellt, andererseits in unserer Stichprobe Mehr- bzw. Fremdsprachigkeit mit tiefen sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen des Elternhauses zusammenhängt (vgl. Kap. 5.1).

Um zu überprüfen, ob diese Unterschiede in der Lesekompetenz Deutsch (abhängige Variable) durch andere Variablen beeinflusst sind, wurde eine Kovarianzanalyse durchgeführt: ESCS ($p < .001$) und Geschlecht ($p = .007$) haben einen signifikanten Einfluss (Mädchen schneiden durchschnittlich besser als Jungen ab), der familiäre Sprachhintergrund hingegen nicht (vgl. Kap. 5.1: Konfundierung von Familiensprache und ESCS). Kontrolliert um diese drei Variablen ist der Unterschied zwischen den beiden Kohorten VG 6/UG 6 signifikant ($p = .017$). Die Leistungen in der Deutschlesekompetenz in der UG 6 liegen demnach tiefer als in der VG 6.

5.3. Inwiefern hängt die Lesekompetenz in Französisch am Ende der 6. Klasse in beiden Modellen mit der Schulsprache zusammen?

Die Resultate am Ende der 6. Klasse der Primarschule in der UG zeigen signifikante Korrelationen zwischen Deutsch und Französisch, bei mittleren bis schwachen Effektstärken (Tab. 5). Es gibt ausserdem tendenziell stärkere Korrelationen zwischen Deutsch und Englisch als zwischen Deutsch und Französisch, wobei dieser Unterschied nur im Detailverständnis signifikant ist ($z = 1.76$; $p = .04$) (vgl. Manno et al. 2016). Der Vergleich zwischen den Korrelationen Deutsch - Französisch in den beiden Modellen ergibt folgendes Bild:

Tab. 5: Interlinguale Korrelationen Leseverständnis im Vergleich 6. Klasse, UG 6/VG 6

Korrelationen	UG 6	VG 6
Detailverständnis D – F	$r = .29^{***}$	$r = .22^{***}$
Globalverständnis D – F	$r = .10^*$	$r = .15^*$
Leseverständnis D – F	$r = .29^{***}$	$r = .26^{***}$

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die Korrelationen Deutsch - Französisch im Leseverständnis sind sowohl in der UG 6 als auch in der VG 6 statistisch signifikant. Diese signifikanten Korrelationen liegen in beiden Modellen bei mittleren bis schwachen Effektstärken. Betrachtet man nun die Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten VG 6-UG 6 näher, so stellt man folgendes fest: Unabhängig von der unterschiedlichen Effektstärke der Korrelationen Französisch - Deutsch in beiden Systemen sind die geringen Differenzen zwischen den Korrelationskoeffizienten in der UG 6 und in der VG 6 statistisch nicht signifikant (Detailverständnis: D-F, $z = -0.946$, $p = .172$; Globalverständnis; D-F $z: 0.583$, $p = .280$, Leseverständnis: D-F $z: 0.297$, $p = .383$). Das Verhältnis zwischen der Schulsprache und Französisch als 2. Fremdsprache am Ende der 6. Klasse weicht also nicht wesentlich vom alten System mit Französisch als 1. Fremdsprache ab.

6. Schlusswort

Aus dem Systemvergleich geht hervor, dass am Ende der 6. Klasse trotz Umkehrung der Reihenfolge der Fremdsprachen viele Aspekte nach der Reform konstant geblieben sind. Im Vergleich zum alten Modell 5/7 liegt die Lesekompetenz im Französisch im Modell 3/5 zwar etwas niedriger. Der Unterschied zwischen beiden Modellen fällt aber nach Kontrolle der sozialen Herkunft, des sprachlichen Familienhintergrunds und des Geschlechts nicht signifikant aus. Man darf dabei nicht ausser Acht lassen, dass im Modell 3/5 eine zusätzliche Fremdsprache (Englisch) im Repertoire der Lernenden bereits in der Primarschule aufgebaut wird (vgl. Haenni Hoti et al. 2009).

Man muss auch bedenken, dass unsere Stichprobe im Modell 3/5 einen höheren Anteil an Mehr- bzw. Fremdsprachigen enthält, deren Leseleistungen tendenziell schwächer ausfallen als beim Rest der Stichprobe. Obwohl die Forschungslage nicht eindeutig ist (vgl. Wilden & Porsch 2016), handelt es sich um ein eher unübliches Resultat, denn mehrsprachige Schüler/innen mit Deutsch schneiden im fremdsprachlichen Lesen tendenziell besser ab als Mehrsprachige ohne Deutsch (vgl. Hesse, Göbel & Hartig 2008; Heinzmann et al. 2015) und, unter gewissen Bedingungen, besser als einsprachige Deutschsprachige.

Es kann vorerst auch nicht ausgeschlossen werden, dass ein Teil der Lernenden das entsprechende Sprachniveau im Französischlesen noch nicht erreicht hat, das ihnen erlauben würde, von den weiteren Sprachen ihres Repertoires zu profitieren: In der Zentralschweiz wurde am Ende der 6. Klasse das Niveau A 2.1 im Lesen durchschnittlich von 28,7 % aller Lernenden bzw. bei 3 Wochenlektionen von 32 % erreicht oder übertroffen (vgl. Peyer et al. 2016).

Auch die Leistungen in der Schulsprache Deutsch fallen im Modell 3/5 nicht besser aus als im Modell 5/7. Dieses Resultat widerspricht eigentlich den Erkenntnissen der Studie von Heinzmann et al. (2009). Aber das schwächere Abschneiden des neuen Modells könnte auch damit zusammenhängen, dass hier die Mehrsprachigen zahlreicher vertreten sind als im Modell 5/7 und dass diese Kinder mit Migrationshintergrund mehrheitlich mit einem geringeren ESCS ausgestattet sind. Mehrsprachigkeit an sich ist aber nicht nachteilig, sondern erst die Kombination von Mehrsprachigkeit und Bildungsferne, wie dies in den Resultaten der PISA-Studien zum Ausdruck kommt (vgl. Abt Gürber, Buccheri & Brühwiler 2011).

Dass die Lernenden im Modell 3/5 im Französischlesen nicht besser als jene im Modell 5/7 abschneiden, könnte auch an der fehlenden Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik liegen, wie dies von Heinzmann et al. (2009) angenommen wurde. Die Nutzung interlingualer Ressourcen kann auch durch die Unterrichtsgestaltung und die Haltung der Lehrpersonen beeinflusst werden (vgl. Bono 2008; Cenoz 2013; Neveling 2013). Die Umkehrung der Reihenfolge der Fremdsprachen wird Vorteile für Französischlernende zur Folge haben, sofern die Sprachen dank der Mehrsprachigkeitsdidaktik gezielt miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Manno 2009; Manno & Greminger Schibli 2015). Dies scheint vorerst noch nicht der Normalfall in den Schulen des Kantons St. Gallen zu sein:

Im erhobenen Meinungsbild wird ersichtlich, dass die angestrebte Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf das Ziel einer funktionalen Mehrsprachigkeit im Schulalltag noch nicht vollumfänglich greift. Insbesondere zwischen den Stufen sind hier Differenzen zu beobachten. Es ist zu vermuten, dass die Oberstufenlehrpersonen einen starken

Fokus auf die Schriftlichkeit legen, was zu den Bemühungen der Primarlehrpersonen, ihren Unterricht der Mehrsprachendidaktik entsprechend zu gestalten, kontrastiert (Kantonsrat St. Gallen 2016: 46).

Der Kanton St. Gallen leitet die längst fälligen Massnahmen zur Qualitätssteigerung des Französischunterrichts ein: Entwicklung des Lehrmittels „*dis donc!*“ ab dem Schuljahr 2017/18, das im Sinne der Mehrsprachendidaktik Brücken zwischen den schulisch geförderten Sprachen baut, zwei Differenzierungslektionen, Unterricht mit Klassenteilung, zur Stärkung des Französischunterrichts in der Primarschule sowie ein obligatorisches Fortbildungsangebot zur Mehrsprachendidaktik für diejenigen Lehrpersonen, „die diesbezüglich Nachholbedarf aufweisen“ (Kantonsrat St. Gallen 2016: 18). Da es für Französischlehrpersonen bisher nur ein reduziertes fakultatives Fortbildungsangebot gab, konnten sie im Vergleich zu den Englischlehrpersonen nur im begrenzten Masse ihre methodisch-didaktischen Kompetenzen ausbauen.

Als nächster Schritt werden die Leistungen am Ende der 7. Klasse herangezogen, um zu prüfen, wie sich die Lesekompetenz am Stufenübergang in beiden Modellen weiterentwickelt. Schliesslich wird der Vergleich der intendierten bzw. wahrgenommenen Didaktik, die in unserem Projekt auch erfasst wurde, zeigen, ob in beiden Modellen eine vergleichbare Didaktik zum Einsatz gekommen ist.

Literaturverzeichnis

- Abt Gürber, Nadja; Buccheri, Grazia & Brühwiler, Christian (2011), Engagement im Lesen und Lernstrategien. In: Konsortium PISA.ch (Hrsg.), *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*. Bern: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch, 25-36.
- Alderson, Charles J. (1984), Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: Alderson, Charles J. & Urquhart, Alexander U. (Hrsg.), *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1-27.
- Behr, Ursula (2007), *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe 1. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Bono, Mariana (2008), Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In: Moore, Danièle & Castellotti, Véronique (Hrsg.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Bern: Lang, 147-166.
- 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.
- Cenoz, Jasone (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7: 1, 71-87.
- Cenoz, Jasone (2013), The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 1, 71-86.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clarke, Mark A. (1979), Reading in Spanish and English: Evidence from Adult ESL Students. *Language Learning* 29, 121-150.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*. 2. Aufl. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Cummins, Jim (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- Cummins, Jim (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 3-49.
- Cummins, Jim (2009), Bilingual and Immersion Programs. In: Long, Michael H. & Doughty, Catherine (Hrsg.), *The Handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 161-181.
- De Angelis, Gessica & Selinker, Larry (2001), Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: Cenoz, Hufeisen & Jessner (Hrsg.), 42-58.
- Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Berichte*. Tübingen: Stauffenburg.

- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dyssegaard, Camilla Brørup; Egeberg, Jesper de Hemmer; Sommersel, Hanna Bjørnøy; Steenberg, Kasper & Vestergaard, Stinna (2015), *A Systematic Review of the Impact of Multiple Language Teaching, Prior Language Experience and Acquisition Order on Students' Language Proficiency in Primary and Secondary School*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- EDK (2004), *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK (2011a), *Grundkompetenzen für die Schulsprache*. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011.
- EDK (2011b), *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen*. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011.
- EDK (2016), *IDES-Dossier Stundentafeln der Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe I. Stand: Schuljahr 2016-2017*. Bern: EDK Generalsekretariat.
- Egli Cuenat, Mirjam; Manno, Giuseppe & Le Pape Racine, Christine (2010), Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung* 28: 1, 109-124.
- 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.
- Escudé, Pierre & Janin, Pierre (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gaonach, Daniel (2000), La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 13, 5-14.
- Gnos, Christina (2012), *Englischkompetenzen am Ende der 6. Klasse im Kanton Luzern*. Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement, Dienststelle Volksschulbildung.
- Haenni Hoti, Andrea; Müller, Marianne; Heinzmann, Sybille; Wicki, Werner & Werlen, Erika (2009), *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56)*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 20 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.
- Haenni Hoti, Andrea; Heinzmann, Sybille; Müller, Marianne; Oliveira, Marta; Wicki, Werner & Werlen, Erika (2011), Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism* 8: 2, 98-116.
- Hammarberg, Björn (2001), Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Hufeisen & Jessner (Hrsg.), 30-64.
- Hammarberg, Björn (2006), Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 24, 45-74.
- Heinzmann, Sybille; Müller, Marianne; Oliveira, Marta; Haenni Hoti, Andrea & Wicki, Werner (2009), *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht*. Forschungsbericht Nr. 23 der PH Zentralschweiz. Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.
- Heinzmann, Sybille; Schallhart, Nicole & Wicki, Werner (2015), *Englischkompetenzen am Ende der 9. Klasse Schlussbericht zur Überprüfung der Lernzielerreichung im Auftrag der Dienststelle Volksschulbildung und der Dienststelle Gymnasialbildung des Kantons Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Hartig, Johannes (2008), Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache (Kap. 20). In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 208-230.
- Hufeisen, Britta (2005), Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen & Neuner (Hrsg.), 7-11.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. 2. Aufl. Graz/München: Council of Europe/ ECML.
- Hulstijn, Jan H. (2015), *Language proficiency in native and non-native speakers*. Amsterdam: Benjamins.

- Jessner, Ulrike (2013), Third language learning. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxon: Routledge, 724-728.
- Jude, Nina; Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Lehmann, Rainer H.; Nold, Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (2008), Strukturen sprachlicher Kompetenzen (Kap. 18). In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 191-207.
- Kantonsrat St. Gallen (2016), *Fremdsprachen in der Volksschule. Bericht der Regierung vom 20. Dezember 2016* [Online unter <http://edudoc.ch/record/125231/?ln=de.29.01.2017>].
- Kellerman, Eric (1983), Now you see it, now you don't. In: Gass, Susan & Selinker, Larry (Hrsg.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury, 112-134.
- Klein, Horst G. (2007), *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension?* [Online unter <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm>. 27.08.2009].
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Kreis, Annelies; Williner, Michaela & Maeder, Christoph (2014), *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung.
- Krieg, Martina & Engeli, Eva (2016), *Bericht der BKZ-Evaluation Fremdsprachen 2014-2016, sowie der Zusatzerhebungen des Kantons Zug*. Zug: Direktion für Bildung und Kultur Amt für gemeindliche Schulen.
- Lechner, Simone & Siemund, Peter (2014), Double Threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for positive language influence in English as an additional language. *Frontiers in Psychology* 5 [Online unter <https://doi.org/article/758171e0f37d455daed980b67482a73f#?>. 21.11.2016]
- Lenz, Peter; Studer, Thomas; BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hrsg.) (2007), *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag bmv.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (2009), To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6: 2, 154-167.
- Lutjeharms, Madeline (2010), Der Leseprozess in Mutter- Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 11-26.
- Manno, Giuseppe (2005), Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. Das Frühenglische in der Deutschschweiz: eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang?, In: Hufeisen & Neuner (Hrsg.), 157-176.
- Manno, Giuseppe (2009), Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In: Metry, Alain; Steiner, Edmund & Ritz, Toni (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep-Verlag, 129-144.
- Manno, Giuseppe & Greminger Schibli, Carine (2015), Les synergies offertes par la didactique intégrée des langues - profitons-en dans l'enseignement du français deuxième langue étrangère! In: Weil, Markus & Vanotti, Manuele (Hrsg.), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit*. Bern: hep-Verlag, 46-63.
- Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (2016), Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27: 2, 255-282.
- 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.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001), Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12: 1, 63-102.
- Müller-Lancé, Johannes (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Neuner, Gerhard (2005), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen & Neuner (Hrsg.), 13-34.
- Neveling, Christiane (2013), „Kiosco, televisión, tomate - das, was automatisch klar ist“. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7: 2, 97-129.

- Nold, Günter; Rossa, Henning & Chatzivassiliadou, Kyriaki (2008), Leseverstehen *Englisch* (Kap. 12). In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 130-138.
- O'Laoire, Muirís & Singleton, David (2009), The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychological dimensions. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.), *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: J. Benjamins, 79-102.
- Peyer, Elisabeth; Kayser, Irmtraud & Berthele, Raphael (2010), The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism* 7, 225-239.
- Peyer, Elisabeth; Andexlinger, Mirjam; Kofler, Karolina & Lenz, Peter (2016), *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008), Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 39, 5-16.
- Rampillon, Ute (2005), Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen & Neuner (Hrsg.), 85-103.
- Reinfried, Marcus (1999), Forschungsbericht: Innerromanischer Sprachtransfer. *Grenzgänge* 6: 12, 96-125.
- Ringbom, Hakan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon etc.: Multilingual Matters.
- Steidinger, Peter & Marques Pereira, Margarida (2016), „...also Englisch ist sowieso ganz toll“ - *Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Forschung.
- Stern, Otto; Eriksson, Brigit; Le Pape Racine, Christine; Reutener, Hans & Serra, Cecilia (1999), *Französisch- Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Vanhove, Jan & Berthele, Raphael (2015), The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53: 1, 1-38.
- Walter, Catherine (2007), First- to Second-Language Reading Comprehension: Not Transfer, but Access, *International Journal of Applied Linguistics* 17: 1, 14-37.
- Wiedenkeller, Eva (2013), *Strukturierter Überblick über kantonale Studien zum Fremdsprachenunterricht. Analytische Darstellung, inhaltliche und methodische Auswertung*, im Auftrag der EDK. Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KfM) der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (2016), Learning EFL from year 1 or year 3? A comparative study on children's EFL listening and reading comprehension at the end of primary education. In: Nikolov, Marianne (Hrsg.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives*. Cham: Springer International Publishing, 191-212.

Anmerkungen:

¹ Einige Aspekte des vorliegenden Artikels wurden am 10th International Conference on Multilingualism and Third Language Acquisition in Wien am 1.9.2016 vorgestellt. An dieser Stelle sei Anja Gebhardt (Statistik und Datenmanagement), Fabienne Strässle (Datenaufbereitung) sowie Mirjam Egli Cuenat und Christian Brühwiler für die wertvollen Rückmeldungen zu früheren Versionen des Aufsatzes herzlich gedankt.

² Im Zusammenhang mit der Lesekompetenz würde die Access-Theorie (Walter 2007) nicht von *prozeduralen Transfers*, sondern von *Zugriff (access)* sprechen, denn diese sprachenübergreifenden Wissensbestände im Sinne der *common underlying proficiency* (Cummins 2009) werden potentiell von mehreren Sprachen gespeist und entwickelt.

³ Um diese Schwierigkeiten im Leseprozess in der Fremdsprache zu beheben, empfiehlt die Lesedidaktik, Top-down-Lesestrategien durch gezieltes Lesetraining (wieder) bewusst zu machen (vgl. Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra 1999). Die Kognitionspsychologie fördert auch eine Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen (vgl. Lutjeharms 2010).

⁴ Lechner & Siemund (2014) gelangen zu einem ähnlichen Ergebnis hinsichtlich der Existenz von Schwellen in ihrer explorativen Studie über Hamburger Schüler/Innen in der englischen bildungssprachlichen Kompetenz. Mehrsprachigkeit könne zwar einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz in Tertiärsprachen haben. Er hänge jedoch vom Typ von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und von den beteiligten Sprachen ab.

⁵ 4 Schüler/innen haben ihr Geschlecht nicht angegeben.

⁶ In der VG 6 bezieht man sich auf die Längsschnittpopulation (n=72), da in der VG 6 kein ESCS gebildet werden konnte. Es wurde für jene Kinder, welche auch in der VG 7 vertreten sind, der ESCS dazu berechnet.