

# Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie

Giuseppe Manno,<sup>1</sup> Mirjam Egli Cuenat,<sup>2</sup> Christine Le Pape Racine<sup>3</sup> und Christian Brühwiler<sup>4</sup>

The paper presents a current research project which studies, within a multilingual approach, the acquisition of textual competence in three languages taught at school (German as school language, French and English as foreign languages) at the transition between primary and lower secondary school (age 12-14). The central question is how the development of receptive and productive textual competences in the different languages is interrelated. At the same time we investigate how the teaching framework and individual learning pre-conditions impact on language acquisition. The research is situated in the context of the current curricular reform of foreign language education in Eastern Switzerland.

## 1. Einleitung

Im Laufe des letzten Jahrzehnts wurde in der Schweiz eine tiefgreifende Reform des Fremdsprachenunterrichts verwirklicht. Mit dem Ziel einer Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit für alle Schülerinnen und Schüler (EDK 2004) wurde der obligatorische Unterricht zweier Fremdsprachen auf der Primarstufe eingeführt, mit Beginn spätestens im 3. (8./9. Altersjahr) und 5. Schuljahr (11./12. Altersjahr), davon eine 2. Schweizer Landessprache und Englisch. In der Ostschweiz bedeutete dies, dass Englisch vom 7. Schuljahr auf das 3. Schuljahr vorverlegt wurde, während Französisch weiterhin ab der 5. Klasse unterrichtet wurde. Gleichzeitig wurde im Curriculum eine stärkere Koordination des Unterrichts der beiden Fremdsprachen angestrebt, denn die Fremdsprachendidaktik postuliert seit einigen

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Giuseppe Manno, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I/II, Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen, Riehenstraße 154, CH-4058 Basel, E-Mail: giuseppe.manno@fhnw.ch

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen, Notkerstraße 27, CH-9000 St. Gallen, E-Mail: mirjam.egli@phsg.ch

3 Korrespondenzadresse: Prof. em. Christine Le Pape Racine, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen, Obere Sternengasse 7, CH-4500 Solothurn, E-Mail: christine.lepape@fhnw.ch

4 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Notkerstraße 27, CH-9000 St. Gallen, E-Mail: christian.bruehwiler@phsg.ch

Jahren anstatt eines isolierten Sprachenlernens die vernetzte Entwicklung eines mehrsprachigen Repertoires (Coste, Moore & Zarate <sup>2</sup>2009; Europarat 2001; Neuner <sup>2</sup>2005).

Die Förderung curricularer und didaktischer Kohärenz beim Fremdspracherwerb erweist sich als sehr komplexes Unterfangen und wird in den Schweizer Bildungsregionen unterschiedlich umgesetzt; insbesondere in den Bildungskontexten, in denen Französisch ab der 5. Klasse beibehalten und der Englischunterricht vorgezogen wurde, bestanden lange Zeit keine verstärkten Anstrengungen, bei Lehrmitteln und Lehrplänen etwas zu ändern (Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine 2010). Im heutigen Schulalltag überwiegt in der institutionell mehrsprachigen Schweiz nach wie vor der monolinguale Habitus (Gogolin <sup>2</sup>2008). Die Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung bietet einige Evidenz zur Stützung eines mehrsprachigen Ansatzes, doch besteht ein dringender Bedarf an der Erforschung des multiplen Spracherwerbs im Schulfeld (Dyssegaard, Egeberg, Sommersel, Steenberg & Vestergaard 2015; Lambelet & Berthele 2015).

Der vorliegende Beitrag stellt ein laufendes Forschungsprojekt<sup>5</sup> vor, welches das Fremdsprachenlernen in mehrsprachiger Perspektive untersucht. Im Zentrum steht die Frage, einerseits wie die Sprachen beim Mehrfacherwerb zusammenwirken, andererseits wie sich die Kompetenzen über die Stufengrenze hinweg entwickeln. Das Projekt erforscht Synergien von Lese-, Schreib- und Sprechfähigkeiten im Sinne des Erwerbs von Textkompetenzen (Portmann 2005) in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch-Englisch-Französisch bei Lernenden des Kantons St. Gallen im 6. und 7. Schuljahr. Gleichzeitig wird untersucht, inwiefern sich die wahrgenommene Unterrichtsgestaltung sowie individuelle Lernvoraussetzungen auf den Spracherwerb auswirken. Zusätzlich wird ein Vergleich angestellt mit Daten aus einem Vorprojekt mit Lernenden, die nach dem alten Modell in der Primarstufe nur Französisch als Fremdsprache erworben haben.

Im Folgenden wird nach der Situierung des theoretischen Hintergrundes (2.) der Forschungsstand kurz referiert (3.). Anschließend werden das Forschungsdesign und die Forschungsfragen (4.) präsentiert und erste Resultate der 6. Klasse berichtet (5.). Im Ausblick wird die Bedeutung des Projektes erörtert (6.).<sup>6</sup>

---

5 Das Forschungsprojekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert.

6 Verantwortlichkeiten für die einzelnen Teile der Studie: Rezeption (Giuseppe Manno), Produktion (Mirjam Egli Cuenat), Didaktik und individuelle Lernermerkmale (Christine Le Pape Racine, Christian Brühwiler).

## **2. Von der monolingualen zur plurilingualen Sichtweise: Holistische Mehrsprachenmodelle und Tertiärspracherwerbsforschung**

Aus der Sichtweise von holistischen Mehrsprachenmodellen betrachtet, richtet sich der Fokus nicht länger auf Einzelsprachen, sondern auf das dynamische, komplexe Zusammenspiel zwischen Sprachen im mehrsprachigen Repertoire (Cenoz 2013; Hufeisen <sup>2</sup>2005; Jessner 2013; Lüdi & Py 2009). Neue Befunde aus Psycho- und Neurolinguistik zeigen, dass Lernen nicht isoliert, sondern integrativ erfolgt, d.h. durch die Bildung von Netzwerken mit vorhandenen Wissensbeständen (Dörnyei 2009). In der Fremdspracherwerbsforschung 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 positiver Transfers von Sprach- und Lernerfahrungen (Marx 2005; Reinfried 1999) ab. Diese sind offenbar zahlreicher als in der Regel vermutet (Klein 2007; Ringbom 2007).

Es wird angenommen, dass Lernende einer 2. oder 3. Fremdsprache (sog. Tertiärsprachenlernende) wichtige Lernvorteile gegenüber Lernenden einer 1. Fremdsprache vorweisen (Cenoz 2003; Jessner 2013; Manno 2009; Marx & Hufeisen 2004). Hufeisen (<sup>2</sup>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 Tertiärspracherwerb über wertvolle Sprachlernerfahrungen sowie über ein Repertoire an Sprachlernstrategien verfüge, welche sich die Lernenden beim Lernen der Sekundärsprache erst aneignen müssen. Erste empirische Studien v.a. im Bereich der Rezeption bestätigen diese Annahme (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; Dentler, Hufeisen & Lindemann 2000; Klein 2007; Peyer, Kayser & Berthele 2010): Je höher die Kompetenz von Lernenden in einer Fremdsprache ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit ihrer Aktivierung als Brückensprache zur nächsten nah verwandten Fremdsprache, vor allem wenn sie über ein hinreichendes sprachenspezifisches Wissen verfügen (Meißner & Burk 2001). Dieser Umstand ist besonders relevant für die Reihenfolge Deutsch (D) - Englisch (E) - Französisch (F): Obwohl E als germanische Sprache gilt, beinhaltet es bekanntlich in lexikalischer und morpho-syntaktischer Hinsicht zahlreiche romanische Züge. Die Bereitschaft, andere Sprachen als Hilfe zu akzeptieren, variiert jedoch durch die wahrgenommene bzw. subjektive Distanz (Psychotypologie) zwischen den Sprachen (O'Laoire & Singleton 2009; Ringbom 2007). Es wird angenommen, dass die Zweitsprache (L2) in der Regel, vor allem beim Produktionstransfer, nicht die Einwirkungs-

stärke der dominierenden Erstsprache (L1) erreicht (Hammarberg 2006). Die Nutzung interlingualer Ressourcen wird auch durch individuelle Faktoren wie Motivation (Heinzmann 2013), Haltungen, kognitive Faktoren (Dörnyei 2009) und die Unterrichtsgestaltung beeinflusst, welche wiederum stark mit der Haltung der Lehrperson zusammenhängt (Bono 2008; Cenoz 2013). Im Zusammenhang mit der zu untersuchenden komplexen Schulrealität ist zu beachten, dass die 1. Schulfremdsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund bereits eine L3, die 2. Schulfremdsprache eine L4 ist und dass beim Erwerb der metalinguistischen Bewusstheit als spezifisch mehrsprachige Kompetenz (Jessner 2013) bzw. von übertragbaren Textkompetenzen Bildungsnähe und -ferne ebenfalls eine Rolle spielen.

### 3. Forschungsstand

#### 3.1 Schweizer Studien in der Tradition des Bildungsmonitorings

In der Schweiz wurden – in monolingualer Perspektive – diverse Studien zur Evaluation des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe durchgeführt (z.B. Kreis, Williner & Maeder 2014; Peyer, Andexlinger, Kofler & Lenz 2016). Es handelt sich dabei um Studien in der Tradition des Bildungsmonitorings, die Sprachkompetenzen anhand von Bildungsstandards und mit Bezug auf die Kompetenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (Europarat 2001) erfassen. Letzteres gilt ebenfalls für Haenni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen (2009), die sich bisher als einzige mit dem Tertiärsprachenerwerb bei Schweizer Primarschulkindern mit der Sprachenfolge D-E-F befasst haben. Sie weisen nach, dass die Französischlernenden mit vorangehendem Englischunterricht (Modell 3/5) am Ende der 5. Klasse im Hören und Lesen besser als diejenigen ohne E (Modell 3/7) abschneiden. Die Nachfolgestudie zeigt einen Vorteil für F in der mündlichen Interaktion im Modell 3/5, jedoch nicht mehr für Hören und Lesen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass im Französischunterricht zu wenig auf das sprachliche und strategische Vorwissen aufgebaut wurde (Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki 2009). Die Studie zeigt auch, dass das Modell 3/5 nicht zu Lasten der Lesekompetenz in D geht. Studien zum Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I liegen zurzeit in der Schweiz nicht vor.

Um der Komplexität schulischer Realität gerecht zu werden, wurde auch die bereits vorhandene familiäre Mehrsprachigkeit der Lernenden einbezogen: Gemäß Angaben des Bundesamtes für Statistik (2013-14) haben 29,3% der Lernenden der Schweizer Volksschule eine andere Erstsprache als die lokale Schulsprache. Für diese Lernenden bedeutet der Unterricht der 1. bzw. 2. Fremdsprache den Erwerb einer L3 bzw. einer L4. In einigen Studien gibt es Hinweise darauf, dass

mehrsprachige Lernende der Primarstufe in gewissen Bereichen bei gleich bleibenden anderen Faktoren in den Fremdsprachen vergleichbare (Husfeldt, Bader-Lehmann & von Ow 2012), manchmal sogar bessere Kompetenzen aufweisen (Haenni Hoti et al. 2009; Klieme 2006). Insgesamt erscheint die Forschungslage hier aber komplex, denn z.B. die Studie von Wilden & Porsch (2016) kommt in der Rezeption zu einem gegenteiligen Ergebnis. Im Bereich der Entwicklung der Schulsprache wies Caprez-Kropfak (2010) nach, dass sich die schulische Förderung der Herkunftssprache günstig und Mehrsprachigkeit gesamthaft nicht negativ auf sprachliche Leistungen auswirken. Die Lernenden können jedoch – wie auch die Resultate der PISA-Studien zeigten (Abt Gürber, Buccheri & Brühwiler 2011) – den Vorteil der Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Faktoren wie Bildungsferne nicht nutzen.

### **3.2 Die Rolle der Kognaten und der Lese- und Erschließungsstrategien bei der Textrezeption**

Selbst bei einer genügenden Lesekompetenz in der Schulsprache (Nold, Rossa & Chatzivassiliadou 2008) führt bei Anfängern eine noch ungenügende Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen (z.B. lexikalischer Zugriff) 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. Um den Lernprozess zu beschleunigen, sollten Top-down-Lesestrategien durch gezieltes Lesetraining bewusst gemacht werden (Oxford 2011). Es wird auch eine Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen empfohlen (Lütjeharms 2010).

Der lexikalische Zugriff erweist sich dabei als besonders wichtig, weil in authentischen Texten zahlreiche unbekannte Lexeme und deren abweichende Schreibweise gegenüber der Schulsprache die Worterkennung und damit den Leseprozess hemmen. Sofern die Sprachen eng mit der Zielsprache verbunden sind, kann das Auffinden von Kognaten in den gelernten Sprachen eine lohnende Quelle für das Erschließen von unbekanntem Wortschatz im Textzusammenhang und daher für den Erfolg des Leseprozesses darstellen (Gass 1999). Innerhalb der Transferforschung im rezeptiven Bereich nehmen deshalb die Kognaten eine Sonderstellung ein. In der *EuroCom*-Methode wird die Interkomprehension als Basis für den Erwerb von Leseverstehen in einer unbekannt Fremdsprache dank einer Brückensprache gefördert (Escudé & Janin 2010; Klein & Stegmann 2000).

Obwohl die extralingualen Erschließungsstrategien deutlich häufiger angewendet werden als die inter- oder intralingualen (Fraser 1999), erweisen sich Kognaten

aufgrund der interlingualen Formähnlichkeit besonders für das leichtere Behalten von neuen lexikalischen Einheiten der Zielsprache als nützlich (Ender 2007). Man darf daher annehmen, dass im mentalen Lexikon von Mehrsprachigen bei Kognaten sprachübergreifend gemeinsame Wortrepräsentationen vorliegen (Lernhöfer, Dijkstra & Michel 2004; Lutjeharms 2010).

Eine abweichende Schreibweise und/oder Aussprache kann dabei die Erkennung der Kognaten erschweren (Berthele 2011). Die Studie von Berthele & Lambelet (2009) untersucht im Rahmen der Interkomprehensionsforschung Tertiärsprachenlernende in einer unbekanntten Sprache (*romontsch sursilvan*). Sie liefert wertvolle Erkenntnisse über den Einfluss der Kontextualisierung bei graphematischer Ähnlichkeit bzw. Abweichung (EDIT-Distanz).

Enders (2007) Untersuchung zu Verstehens- und Wortverarbeitungsstrategien von Französischlernenden beim Lesen unterstreicht den positiven Effekt von Lernerfahrung und Mehrsprachigkeit. Müller-Lancé (2003) analysiert die Strategien unterschiedlichster Lernender bei der Erschließung fremdsprachlichen Wortschatzes und zeigt, wie mehrere verwandte Sprachen zugleich mental verarbeitet werden. Die meisten Forschenden stellen gleichzeitig fest, dass potentiell mehrsprachige Lernende zu wenig aus ihren Möglichkeiten machen (Ender 2007; Rampillon 2005) und fordern eine gezielte Einübung der interlingualen Transferstrategien. Erste empirische Studien legen den Schluss nahe, dass die Sensibilisierung der Lernenden auf interlinguale Gemeinsamkeiten einen positiven Effekt auf ihre Leistungen in den weiteren Fremdsprachen hat (Kursiša 2012; Marx 2005).

### **3.3 Textproduktion in der Transfer- und Tertiärsprachenerwerbsforschung**

Die Entwicklung der schriftlichen und mündlichen monologischen Produktion von durchkomponierten, situationsungebundenen Texten unter Berücksichtigung schulisch anerkannter Textgenres (Eriksson 2006; Feilke 2010) wurde bislang in der Tertiärsprachenerwerbsforschung noch wenig erforscht (Fischer & Hufeisen 2012). Hingegen wurden die komplexen Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen schul- und fremdsprachlicher (L2) Produktion in der Tradition kognitiver Schreibmodelle untersucht. So zeigt Cumming (1994), dass sich bei guten und schwachen erwachsenen Schreibenden die Resultate in der L1 und in der Fremdsprache jeweils entsprechen. Im mittleren Leistungsbereich variieren die redaktionellen Strategien und die Textqualität (Inhalt, Textorganisation, Sprachgebrauch) jedoch stark je nach fremdsprachlicher Kompetenz. Die Verbindung zur Erstsprache ist schwächer, da die Schreibenden in einer weniger beherrschten Fremdsprache eher den

Blick auf rangniedrige Komponenten des Produktionsprozesses wie Rechtschreibung, Lexik, Syntax richten, was sie in der Textkonstruktion behindert. Ringbom (2007) geht davon aus, dass der Transfer vorhandener Textkompetenzen von der Schul- auf die Fremdsprachen aufgrund des fehlenden aktiv nutzbaren Sprachmaterials in der Produktion zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet als in der Rezeption. Schoonen, van Gelderen, Stoel, Hulstijn & Gloppe (2011) zeigen in einer Longitudinalstudie bei 900 holländischen Englischlernenden der Sekundarstufe I (Beginn 13 Jahre) eine starke Verbindung zwischen der Schreibkompetenz in Schul- und Fremdsprache und weisen für letztere eine weit stärkere Entwicklung nach. Sie erklären die Stärke der Verbindung zwischen den Sprachen teilweise mit der typologischen Verwandtschaft zwischen Holländisch und Englisch, und verweisen dabei auf Studien, welche bei typologisch distanteren Sprachen moderatere Korrelationen fanden (Schoonen et al. 2011: 69).

Bilingualismusstudien, die sich mit der transversalen Entwicklung der *Cognitive academic language proficiency* (Cummins 2009 inter alia) beschäftigen, zeigen beim zweisprachigen schriftlichen und mündlichen Erzählerwerb bei jüngeren Lernenden mit Migrationshintergrund anhand der Analyse von Form-Funktionsbezügen wiederholt auf, wie die Lernenden auf der Ebene der Erzählstruktur zwischen den Sprachen transversale Bezüge herstellen (z.B. Egli Cuenat 2008; Riehl 2013; Viberg 2001). Die Untersuchung transversaler Bezüge auf Textualitätsebene kann auf eine reiche Forschungsliteratur zur Entwicklung mündlicher und schriftlicher monologischer Texttypen bzw. -genres in der Schulsprache zurückgreifen. Relevant sind z.B. Studien, die zeigen, dass die Entwicklungsstadien bei verschiedenen Genres von der Primar- bis zur Sekundarstufe I sprachenspannende Bedeutung haben (Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing 2007; Feilke 2010; Schneuwly & Rosat 1995). Sie weisen bei der Produktion schriftlicher Texte eine Entwicklungsreihenfolge von der subjektiven Auswahl und assoziativen Reihung zur konnexiven Komplexbildung über die objektive Auswahl und analytische Reihung zur synthetischen bzw. analytisch/synthetischen Textgestaltung nach. Eriksson (2006) beschreibt für den mündlichen, geplanten Monolog eine ähnliche Entwicklung. Für die Textlänge wie auch für weitere Parameter stellt sie einen auch von anderen Autoren beobachteten 'Entwicklungsknick' zwischen der 6. und 9. Klasse fest, der zuweilen auf den Mangel an Kontinuität am Stufenübergang zurückgeführt wird (Steinhoff 2009).

## **3.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik, individuelle Lernermerkmale und Stufenübergang**

### **3.4.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Unterrichtskulturen und Lehr-Lernmaterialien sind geprägt vom jeweiligen Erkenntnisstand der Lehr- und Lernforschung. Erkenntnisse unter dem Dach der konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie (Reusser 2006) unter Einbezug von empirischen Resultaten der Tertiär-, Mehrsprachenerwerbs-, sowie der Immersionsforschung (z.B. Badertscher & Bieri 2009; Hallet & Königs 2013) führen zum Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik (u.a. Le Pape Racine 2014, Manno & Greminger Schibli 2015; Meißner 2008; Neuner 2005; Wiater 2006), auch integrierte/integrative/integrale Didaktik (Wokusch & Lys 2007) oder plurale Ansätze (Candelier 2008) genannt, und zu einem Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2011; Le Pape Racine 2003). Bisherige Lehr- und Lernmethoden des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts werden situativ und flexibel unter den oben genannten Perspektiven kombiniert. Es werden z.B. zu Beginn des Fremdspracherwerbs Verstehensstrategien an authentischen Texten entwickelt, in denen viele Kognaten und Internationalismen zur Entdeckung von lexikalischen Gemeinsamkeiten vorfindbar sind. Das erworbene Sprachmaterial wird für die Lösung von offenen, häufig produktorientierten Aufgaben (*tasks, tâches*) eingesetzt, was eine laufende Wechselbeziehung von Rezeption und Produktion ermöglicht (Grossenbacher, Saurer & Wolff 2012). Alle Studien, auf die wir hier hinweisen, zeigen den Bedarf einer reformierten Praxis auf.

### **3.4.2 Individuelle Lernvoraussetzungen beim schulischen Mehrsprachenerwerb**

Die interindividuelle Variabilität ist beim schulischen Mehrsprachigkeitserwerb durch den Einfluss einer großen lernerinternen und -externen Faktorenviefalt bedingt. Lernerseits spielt der Einfluss der Sprachlernmotivation sowie der Überzeugungen im Zusammenhang mit der Wirksamkeit des Einsatzes von Sprachenlernstrategien eine Rolle (Cenoz 2013; Helmke 2014). Das komplexe Zusammenspiel der Faktoren in der mehrsprachigen Volksschule wird auf folgenden theoretischen Modellen basiert untersucht:

Deci & Ryan (2002) gehen in ihrer Selbstbestimmungstheorie von drei psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen aus: Kompetenzerfahrung, soziale Zugehörigkeit und Autonomie. Je nach Erfüllungsgrad der drei Bedürfnisse bewirkt das eine positive oder negative, kurz- oder langfristige motivationale Gefühlslage (intrinsische/extrinsische Lernmotivation), die zu ausdifferenzierbaren



Motivationsstypen führt, wobei Deci & Ryan (2002) von Amotivation bis zu Integration in einem Kontinuum vier Motivationsstufen unterscheiden. In der höchsten Stufe verfolgen die Lernenden ihr Lernziel unabhängig. Bisherige Untersuchungen mittels Umfragen bestätigen die grundsätzliche Motivation der Lernenden für den doppelten Fremdsprachenerwerb. Dabei ist die Motivation für E erheblich größer als für F oder eine andere Sprache; mehrsprachige Kinder weisen eine höhere Akzeptanz und Motivation gegenüber der Mehrsprachigkeit auf als einsprachige (Rück 2009; Stöckli 2004). Heinzmann (2013) wies für Primarschulklassen nach, dass vorgängiger Englischunterricht keinen signifikanten Einfluss auf die Motivation hat, F zu lernen, dass aber die Beliebtheit des Französischunterrichts mit zunehmender Spracherfahrung steigt. Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra (1999) zeigten, dass durch einen inhalts-, wenig formorientierten, minimal-immersiven französischen Sachfachunterricht die Motivation für F gesteigert und der Lernerfolg erhöht werden konnten.

Ein zentraler Bereich ist ebenso die Förderung von Lernbewusstsein (Kursiša 2012; Volgger 2010) sowie von Sprachlernstrategien (Behr 2007; Oxford 2011). Die Effektivität von Strategietrainings ist unbestritten (Ender 2007; Mackowiak 2008: 168) und hängt von zahlreichen Faktoren ab: z.B. von der das Training vermittelnden Person (Lehrpersonen oder Forschende, wobei diese höhere Effektstärken aufweisen), von der gleichzeitigen Vermittlung von Strategiewissen (Lauth, Grünke & Brunstein 2014), vom Zusammenwirken von metakognitivem Wissen und Überwachen des lernstrategischen Einsatzes, von der Prädiktion eigener Leistungen (Neuenhaus 2011) sowie vom Selbstkonzept (Haenni Hoti et al. 2009). Rampillon (2005) weist auf die Variabilität der lernstrategischen Kompetenz von jungen Lernenden sowie die Notwendigkeit einer Bewusstmachung der interlingualen Transferierbarkeit von der L2 auf die L3 hin.

Individuelle Überzeugungen sind als zusätzliche Einflussfaktoren beim Sprachenlernen automatisiert, d.h. nicht bewusst handlungsleitend. Ihre Herkunft ist oft unbewusst und ihre interne Logik ist nicht immer widerspruchsfrei (Fussangel 2008). Sie sind oft nur über innere Widerstände veränderbar.

### **3.4.3 Stufenübergang**

In einer gesamteuropäischen Metaanalyse zum frühen Fremdsprachenlernen beschreiben Edelenbos & Johnstone (2006) den Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I als wesentlichen Einflussfaktor auf den Lernerfolg. Vielerorts wird ein zu abrupter Übergang zwischen einem den kognitiven Lernvoraussetzungen von Lernenden der Primarstufe angepassten, eher holistischen sowie auf mündliche Kommunikation ausgerichteten und einem eher formal-kognitiven, auf die

Bewusstmachung von Regelmäßigkeiten ausgerichtetem sowie schriftorientiertem Lernen auf der Sekundarstufe (Heinzmann 2013; Stotz 2009) festgestellt. Durch Fehldiagnosen der Lernfortschritte besteht die Gefahr einer Demotivierung der Lernenden (Burwitz-Melzer & Legutke 2004).

## **4. Forschungsdesign**

### **4.1 Forschungsziele und Fragestellungen**

Wie der Darstellung der aktuellen Forschungslage zu entnehmen ist, sind Transferprozesse wie auch Wechselwirkungen zwischen mehreren Sprachen in Textrezeption und -produktion Gegenstand intensiver Forschung im In- und Ausland. Es ist jedoch unter den Bedingungen des multiplen Fremdspracherwerbs in der Schweiz noch ungenügend erforscht, insbesondere nicht bei Lernenden am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. Auch wurde der Bezug zwischen den genannten Erwerbsprozessen und der Gestaltung von Unterricht, insbesondere im Hinblick auf den Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren noch ungenügend hergestellt.

Das vorliegende Projekt setzt sich zum Ziel, bei 12-14 Jährigen (6. & 7. Klasse) die Entwicklung von Textkompetenzen (Lesen, Schreiben und Sprechen) in den Fremdsprachen E und F sowie in der Schulsprache zu erfassen und zu verstehen, inwiefern die Lernenden ihre Kompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen transversal nutzen. Dabei werden die fachdidaktischen Bedingungen sowie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigt.

Aufgrund der Forschungsziele wurden Fragestellungen in den vier folgenden Bereichen festgelegt:

- 1) Rezeption und Produktion
- 2) Effekte individueller Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsgestaltung
- 3) Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I
- 4) Einfluss der Umkehrung der Sprachenreihenfolge

Im vorliegenden Beitrag wird eine Auswahl von Fragestellungen und Hypothesen mit entsprechenden Resultaten der 6. Klasse präsentiert:

a) Textrezeption

Bestehen im Leseverständnis (Global- und Detailverständnis) Korrelationen zwischen den drei schulisch geförderten Sprachen?

Wir gehen von der Hypothese aus, dass sich stärkere Korrelationen zwischen E und F als zwischen diesen Fremdsprachen und der Schulsprache finden lassen (Haenni Hoti et al. 2009), wobei die Korrelation zwischen der 1. Fremdsprache und der Schulsprache stärker als zwischen der 2. Fremdsprache und der Schulsprache sein sollte (s. Kap. 3.2).

b) Textproduktion

(1) In welcher Beziehung steht die Textlänge (Produktivität) bei der schriftlichen und der mündlichen Textproduktion in den drei Sprachen? (2) Lassen sich signifikante interlinguale Zusammenhänge zwischen D, E und F feststellen?

Beim Schreiben und beim vorbereiteten Sprechen werden Zusammenhänge zwischen den drei Sprachen vermutet. Wir gehen von der Hypothese aus, dass die Zusammenhänge generell stärker ausgeprägt sind zwischen E und D als zwischen F und den beiden anderen Sprachen, einerseits aufgrund der geringeren typologischen Distanz und andererseits aufgrund der unterschiedlichen Lerndauer, da angenommen werden kann, dass in der 2. Fremdsprache im Hinblick auf die Synergienutzung bei vielen Lernenden bei der Produktion trotz der möglichen Nutzung von Hilfsmitteln wenig Sprachmaterial vorhanden ist (s. Kap. 3.3).

c) Individuelle Lernermerkmale und Sprachenlernstrategien

(1) Lassen sich bezüglich der motivationalen Orientierung für das Lernen von E, F und D Unterschiede zwischen den Sprachen identifizieren? (2) Welche Sprachenlernstrategien erachten die Lernenden als wirkungsvoll?

Wir gehen von der Hypothese aus, dass die Motivation für F am niedrigsten ist (s. Kap. 3.4). Wir erwarten auch, dass Lernende, die angeben, in der Familie eine andere als die Schulsprache zu sprechen, die Wirksamkeit von Sprachlernstrategien höher einschätzen als Lernende, die in der Familie die Schulsprache sprechen, da erstere mit dem Einsatz von Sprachlernstrategien mehr Erfahrung haben.

## 4.2 Untersuchungsanlage

Um eine Datengrundlage zu schaffen, anhand derer die vielfältigen Fragestellungen empirisch beantwortet werden können, wurde eine quasi-experimentelle Untersuchungsanlage realisiert. Dabei lagen die folgenden zentralen Überlegungen zu Grunde:

- 1) Für die Untersuchung der Entwicklung von Textrezeption und -produktion am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I wurde für eine möglichst große Teilstichprobe eine Longitudinalstudie mit Erhebungen im 6. und 7. Schuljahr angestrebt. Eine vollumfängliche longitudinale Studie ließ sich aus praktischen und forschungsökonomischen Gründen nicht realisieren, da die Lernenden in der Sekundarstufe I auf verschiedene Leistungszüge, oft in unterschiedlichen Schulhäusern und Schulklassen, aufgeteilt werden.
- 2) Analysen, welche die Unterrichtsebene bzw. Merkmale der Lehrperson als Prädiktoren nutzen, setzen einen hinreichend großen Stichprobenumfang auf der Ebene der Lehrpersonen bzw. Klassen voraus.
- 3) Um Auswirkungen der Vorverlegung von E und die damit verbundene Umkehrung der Sprachenreihenfolge (E ab 3., F ab 5. Klasse) auf die Sprachkompetenzen zu untersuchen, werden Daten aus einer Vorstudie (F ab 5., E ab 7. Klasse) als Vergleichsgruppe (VG) genutzt. Für die Überprüfung der entsprechenden Hypothesen liegt somit ein strukturell gegebenes, quasi-experimentelles Design vor (Eid, Gollwitzer & Schmitt 2011), bei dem jedoch die Gruppenzuteilung nicht systematisch erfolgen konnte und 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 Untersuchungsgruppe (UG) aus denselben Gemeinden stammten und nach dem identischen Verfahren ausgewählt wurden wie die VG. Andererseits werden bei Gruppenvergleichen mögliche alternative Erklärungsgrößen (z.B. soziale Herkunft) statistisch kontrolliert.

### 4.3 Datenerhebung und Stichprobenumfang

Es wurden jeweils Daten am Ende des 6. und 7. Schuljahrs erhoben. Unterschieden wurde zudem zwischen der UG (E ab 3. Schuljahr) und der VG (E ab 7. Schuljahr).

Die Datenerhebungen bei Lehrpersonen und klassenweise bei den Lernenden erfolgten jeweils im selben Zeitraum. Für die mündliche Textproduktion wurde aus den Klassen eine zufallsbasierte Teilstichprobe gezogen.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht zum Erhebungsdesign mit Angabe der realisierten Stichprobenumfänge. Die Stichproben stammen aus 6 Gemeinden des Kantons St. Gallen. Insgesamt liegen bei der UG 103 Datensätze (Fragebogen und alle Testteile in den drei Sprachen) über beide Messzeitpunkte vor.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Es liegen zusätzlich Daten einer VG mit dem Modell 5/7 von n = 214 für das 6. Schuljahr und n = 259 für das 7. Schuljahr vor.

Tabelle 1: Untersuchungsanlage mit Angaben zu den Stichprobenumfängen der UG, LS = Längsschnitt (Untersuchungsgruppe: Englisch 3. Klasse vor Französisch 5. Klasse)

<b>1. MZP: 6. Schuljahr (Mai 2014)</b>				
	Lesen	Sprechen	Schreiben	Fragebogen
Klassen	32			
Lehrkräfte				55
SuS	608	192	606	609
Lesetests D-F-E	1822			
Texte D-F-E		576	1812	
<b>2. MZP: 7. Schuljahr (Mai 2015)</b>				
Klassen	38			
Lehrkräfte				93
SuS	721	227	719	719
SuS im echten Längsschnitt	315	103	314	317
Lesetests D-F-E	2139			
Texte D-F-E		678	2129	

## 4.4 Erhebungsinstrumente

### 4.4.1 Schriftliche Rezeption

Die Aufgaben lehnen sich an die *HarmoS Schulsprache* (EDK Plenarversammlung 2011a) und *HarmoS Fremdsprachen* (EDK Plenarversammlung 2011b) an, unter Berücksichtigung des Testinstrumentariums von *Lingualevel* (Lenz, Studer, BKZ, EDK-Ost & NWEDK 2007). Für die Erfassung des Leseverständnisses, der Kognatenerkennung und der Erschließungsstrategien wurden auch bereits entwickelte Instrumente berücksichtigt (Ender 2007; Heinzmann et al. 2009; Müller-Lancé 2003), wobei sie an die kognitiven Voraussetzungen unserer Stichprobe adaptiert wurden. Schließlich wurden für die Testentwicklung Lehrpersonen beigezogen. Die schriftlichen Testverfahren verfolgen drei Ziele:

- 1) Überprüfen des Leseverständnisses (Global- und Detailverständnis). Die Texte der Lesetests haben eine thematische und textsortenspezifische Verbindung zu den Aufgaben, die für die schriftliche und mündliche Produktion gestellt werden: Im F und E geht es u.a. um deskriptive Textformen (Steckbriefe), die dem Alltag der Probanden entsprechen. Sowohl die Fragen als auch die Antworten wurden in der Schulsprache gestellt (Multiple Choice und Kurzantworten).
- 2) Überprüfen der Fähigkeit, Kognaten zu erkennen oder zu erschließen. Die Lernenden beantworteten Fragen zum kontextlosen Erkennen sowie kontextualisierten Erkennen bzw. Erschließen von Kognaten im Text. Zusätzlich wurde ihre Fähigkeit überprüft, selber Kognaten in einem Text ausfindig zu machen.

- 3) Fragen zum Einsatz von Lese- und Erschließungsstrategien. Damit sollten Transfers prozeduraler Aspekte eruiert werden. Folgende Kategorien wurden adressatengerecht formuliert vorgegeben: Das Erraten von unbekanntem Wörtern erfolgt interlingual, intralingual, extralingual, ko- bzw. kontextuell, durch Überspringen, Einsatz des Wörterbuches, mittels sozialer Strategien.

Es gibt eine Differenz hinsichtlich der Aufgaben zwischen der 6. und 7. Klasse, damit sowohl die stufenübergreifende Vergleichbarkeit gewährleistet als auch die Kompetenz der jeweiligen Stufe berücksichtigt werden kann. Im D werden auf beiden Stufen niveauangepasste Ausgangstexte eingesetzt, um die allgemeine Lesekompetenz und die interlinguale Bewusstheit der Probanden zu erfassen und um die fremdsprachliche Entwicklung besser zu verstehen. Schließlich werden neben quantitativen auch qualitative Analysen der Kognatenerkennung durchgeführt (Kognatentyp, EDIT-Distanz; Wortanfang bzw. Wortende usw.).

#### **4.4.2 Schriftliche und mündliche Textproduktion**

Das Aufgabensetting für die schriftliche und mündliche Textproduktion wurde mit dem Ziel einer möglichst hohen ökologischen Validität als schulische Austauschsituation konzipiert: Die Schülerinnen und Schüler stellen sich einer Partnerklasse schriftlich in einem Brief bzw. mündlich in einem Video-Clip vor, indem sie Angaben zu ihrer Person machen und vertraute Inhalte beschreiben. Sämtliche Produktionsaufgaben zielen auf eine beschreibende, in der Forschung gut dokumentierte Textsequenz ab, wobei die Themen zwischen Produktionsmodi und Sprachen variiert werden. Schriftlich: Beschreibung von Wohnung (D), Kinderzimmer (F), Wohnzimmer (E); mündlich: Lieblingstier (D), Lieblingsstar (F), Lieblingsobjekt (E). Dieselben Aufgabenstellungen werden in der 6. und 7. Klasse in allen Gruppen (UG und VG) verwendet. Sie lehnen sich im Schreiben an Schneuwly & Rosat (1995) und Augst et al. (2007) an, beim Sprechen an Eriksson (2006); ferner stützen sie sich in beiden Produktionsmodi auf *Lingualevel* (Lenz & Studer 2007). Die Produktionsreihenfolge wird im Hinblick auf die Vergleichbarkeit zwischen VG (6. Klasse nur 1. D, 2. F) und UG stabil gehalten: 1. D, 2. F, 3. E. Die mündlichen Texte werden von den Lernenden mittels Webcam aufgenommen. Für die Produktion in beiden Modi stehen zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung. Bei der Vorbereitung der mündlichen Produktion (30 Minuten) haben die Lernenden die Möglichkeit, miteinander zu kommunizieren; das Sprechen wird jedoch wie das Schreiben individuell durchgeführt. Diese Konditionen (Vorbereitung, Wörterbücher) werden festgelegt, um das notwendige Sprachmaterial für die Textproduktion sicher zu stellen; sie werden bei der Dateninterpretation berücksichtigt.

Die Texte werden im Hinblick auf das Auftreten intra-individueller Parallelen bei der Textlänge und beim Textaufbau (z.B. Konnektoren, räumliche Textstrukturierung beim Schreiben, Egli Cuenat 2016) untersucht.

#### **4.4.3 Schüler- und Lehrpersonenbefragung: Individuelle Lernvoraussetzungen und Unterrichtsgestaltung**

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler der 6. und 7. Klasse sowie der D-, F- und E-Lehrpersonen erfolgte im *Paper-pencil*-Verfahren. Die Fragebogen dienten in einem 1. Teil der Erhebung von soziodemographischen Daten (inkl. Literalitätspraktiken, familiäre Mehrsprachigkeit), bei Lehrpersonen auch von Aspekten der Ausbildung und Berufserfahrung. Im 2. Teil wurden mittels einer 4-stufigen Likert-Skala von "stimmt genau" bis "stimmt nicht" (Zustimmung/Ablehnung) und von "fast immer" bis "fast nie" (Häufigkeit) Aussagen zur Beliebtheit der Sprachen, zu Überzeugungen zur Wirksamkeit von Sprachenlernstrategien sowie zu Aktivitäten im Unterricht erfragt (Kull & Roderer 2014).

Für die motivationalen Orientierungen wurden jeweils für die drei Sprachen D, F und E vier Skalen gebildet. Die extrinsische Motivation (Einzelitem) die zukunftsgerichtete instrumentelle Motivation (4 Items), die sprachbezogene instrumentelle Motivation (5 Items) und die intrinsische Motivation (3 Items). Die interne Konsistenz der Skalen liegt mit Werten zwischen  $\alpha = .66$  und  $\alpha = .83$  in einem zufriedenstellenden bis hohen Bereich.

Zu den Überzeugungen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien wurden vorerst vier Skalen gebildet: Hörverstehen (5 Items), Sprechen mit (2 Items), reproductives Schreiben (3 Items), Sprachvergleiche (4 Items). Die interne Konsistenz der Skalen liegt mit Werten zwischen  $\alpha = .53$  und  $\alpha = .70$  in einem zufriedenstellenden Bereich.

Informationen zur Unterrichtsgestaltung werden einerseits mittels Einschätzung durch die Lehrpersonen, andererseits über die Unterrichtswahrnehmung durch die Lernenden erfasst.

Die Lehrpersonen wurden u.a. zu den umgesetzten Elementen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. Fehlerdidaktik, Code-Wechsel), ihren Überzeugungen bezüglich der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien und zur interkulturellen Sensibilisierung befragt. Die Befragung orientierte sich an existierende Untersuchungen (DESI-Konsortium 2008; Helmke, Helmke, Lenske, Pham, Praetorius, Schrader & Ade-Thurow 2011; Stebler & Maag Merki 2010).

## 5. Erste Resultate in der 6. Klasse

In diesem Abschnitt werden erste Ergebnisse aus der Erhebung der Daten der UG zum 1. Messzeitpunkt, d.h. am Ende des 6. Schuljahrs berichtet ( $n = 608$ ). Davon geben 237 Lernende an (39%), mit ihren Eltern eine andere Sprache als die Schulsprache zu sprechen.

### 5.1 Schriftliche Rezeption

Der durchschnittliche prozentuale Anteil richtiger Lösungen im Leseverständnis als Durchschnitt von Detail- und Globalverständnis ist in den drei Sprachen vergleichbar (Abbildung 1): Im Fach D wurden 77,4% ( $Md = 79.45$ ;  $SD = 16.71$ ) der Aufgaben richtig gelöst, in F waren es 72,4% ( $Md = 75.83$ ;  $SD = 16.67$ ) und in E 77,1% ( $Md = 83.33$ ;  $SD = 19.23$ ). Dieses Resultat bedeutet nicht, dass das Leseverständnis in den drei Sprachen gleich ausgeprägt ist, denn es handelt sich um niveauangepasste Aufgaben.

In der 6. Klasse sind alle Korrelationen im Leseverständnis zwischen den drei schulisch geförderten Sprachen statistisch signifikant (Tabelle 2). Die durchwegs positiven Korrelationen liegen im Lese- und Detailverständnis im mittleren Bereich, im Globalverständnis sind sie signifikant niedriger ( $z \geq 3.44$ ;  $p < .001$ ).

Es gibt einerseits tendenziell stärkere Korrelationen zwischen den Fremdsprachen untereinander (z.B. Leseverständnis:  $r = .34$ ) als zwischen D und F (Leseverständnis:  $r = .29$ ). Die Unterschiede zwischen den Korrelationen sind jedoch statistisch nicht signifikant ( $z = 0.97$ ;  $p = .17$ ). Andererseits gibt es in der vorliegenden Untersuchung zumindest tendenziell stärkere Korrelationen zwischen D und E als zwischen D und F. Allerdings ist der Unterschied zwischen den Korrelationen nur im Detailverständnis (D-E:  $r = .38$ ; D-F:  $r = .29$ ) statistisch signifikant ( $z = 1.76$ ;  $p = .04$ ). In anderen Worten ist am Ende der 6. Klasse die Korrelation zwischen der Schulsprache und der 1. Fremdsprache, die seit der 3. Klasse unterrichtet wird, größer als zwischen der Schulsprache und der 2. Fremdsprache, die erst in der 5. Klasse einsetzt. Die Tatsache, dass E eine vorwiegend germanische Sprache ist, dürfte dabei, neben dem höheren Niveau, über das die Lernenden in E im Vergleich zu F verfügen, eine nicht unwesentliche Rolle spielen.

Schließlich ist die Korrelation D-E (gesamthaft:  $r = .36$ ) ähnlich hoch wie F-E (gesamthaft:  $r = .34$ ), was nicht ganz unseren Erwartungen entspricht. Dieses Resultat kann mit ersten empirischen Studien in der Tertiärsprachenforschung zur Lesekompetenz von Erwachsenen in Zusammenhang gebracht werden, die darauf hinweisen, dass Lernende erst ab einer gewissen Sprachbeherrschung (*proficiency*) in der Tertiärsprache von vorhergehenden Sprachen profitieren können (Cenoz 2013;



Peyer et al. 2010). Zudem haben offenbar noch nicht alle Lernenden in E, das als Brückensprache für F fungieren sollte (s. Kap. 3.2), die dazu nötige Kompetenz erreicht, oder sie nehmen diese Brückenfunktion der 1. Fremdsprache noch nicht wirklich wahr.

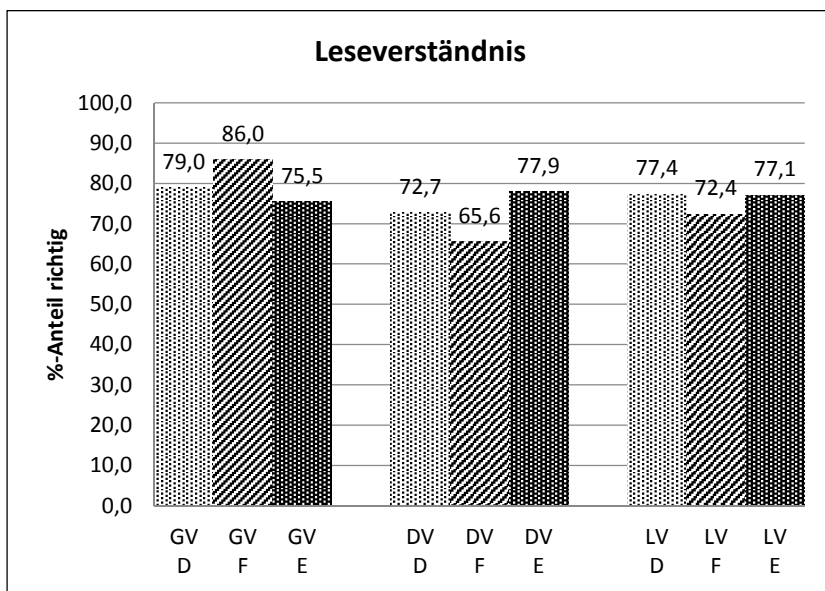


Abbildung 1: Prozentualer Anteil richtiger Lösungen: Leseverständnis in D, F, E

Legende: D = Deutsch, F = Französisch, E = Englisch, GV = Globalverständnis, DV = Detailverständnis, LV = Leseverständnis als Durchschnitt von Global- und Detailverständnis

Langfristig sollte sich die Korrelation zwischen D und F derjenigen zwischen D und E annähern: Die Lesekompetenz in der 1. Fremdsprache und/oder in der Schulsprache sollte mit zunehmender Kompetenz leichter auf die 2. Fremdsprache übertragen werden. Die Daten aus dem 7. Schuljahr sollten uns ermöglichen, diese Hypothese zu überprüfen.

Tabelle 2: Interlinguale Korrelationen Leseverständnis

	D - E (n = 607)	F - E (n = 607)	D - F (n = 606)
Leseverständnis (gesamthaft)	.36***	.34***	.29***
Detailverständnis	.38***	.36***	.29***
Globalverständnis	.15***	.15***	.10*
*p < .05; **p < .01; ***p < .001			

Ein interlingualer Zusammenhang im Lesen ist auf jeden Fall schon nach zwei Jahren Französischunterricht nicht von der Hand zu weisen. Obwohl unsere Untersuchung wegen des komplexen reflektiv-rezeptiven Bereichs nicht direkt mit der DESI-Studie vergleichbar ist, stellte man beispielsweise dort strukturelle Zusammenhänge zwischen D und E fest (DESI-Konsortium 2008, Kap. 18).

## 5.2 Textproduktion

Bei der mündlichen Textproduktion wurden jeweils 6 Lernende (3 Jungen und 3 Mädchen) gemäß Zufallsprinzip ausgewählt (n = 192). Für die vorliegende Analyse wurden lediglich die schriftlichen Texte derselben Lernenden berücksichtigt. Die Textlänge (Produktivität) wurde in Segmenten (*clauses*) berechnet. Als Segment codiert wurde eine Aussage mit einem einzigen finiten oder nicht finiten Kernverb und dessen Argumenten. Davon gibt es einige Ausnahmen (z.B. komplexe Konstruktionen mit Hilfs- oder Modalverb, Verbellipsen, Egli Cuenat 2008; Hickmann, Hendriks, Roland & Liang 1994).

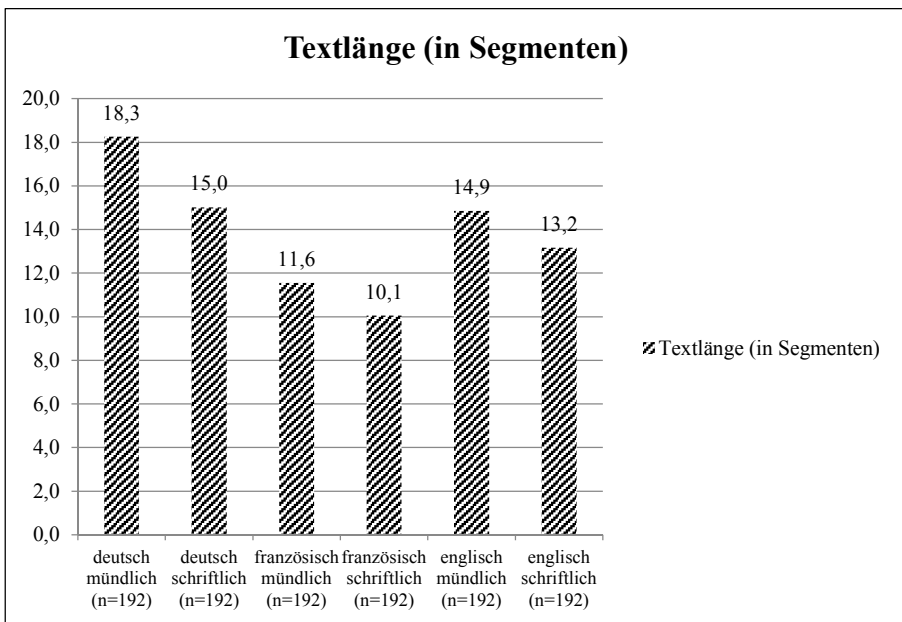


Abbildung 2 : Durchschnittliche Textlängen in Segmenten (Teilstichprobe 6. Klasse UG)

Wie aufgrund der unterschiedlichen Lernzeit und -erfahrung erwartet (E 4. Lernjahr, F 2. Lernjahr, D Schulsprache), ist die Anzahl der Segmente pro Text im Durchschnitt am höchsten in D (15.0), etwas niedriger in E (13.2), und am niedrigsten in F (10.1). Beim Sprechen zeigt sich ein ähnliches Bild, jedoch sind die Unterschiede zwischen D und den Fremdsprachen bei der Textlänge ausgeprägter: Die deutschen Texte sind länger ( $\bar{X}$  18.3 Segmente) als die englischen ( $\bar{X}$  14.8 Segmente) und als die französischen ( $\bar{X}$  11.5 Segmente). Die Unterschiede hinsichtlich der Textlänge zwischen den Sprachen sind beim Schreiben ( $F(2,382) = 103.003$ ;  $p < .001$ ) und beim Sprechen signifikant ( $F(2,382) = 316.499$ ;  $p < .001$ ).

Die statistischen Analysen zu den Zusammenhängen zeigen beim Schreiben und beim Sprechen signifikante positive Korrelationen mittlerer Effektstärke zwischen allen Sprachen hinsichtlich der Textlänge. Das bedeutet sowohl beim Schreiben als auch beim Sprechen: Je längere Texte Lernende in D produzieren, desto längere Texte produzieren sie auch in den Fremdsprachen. Dabei sind die Korrelationen beim Schreiben zwischen D und E ( $r = .40$ ) sowie zwischen F und E ( $r = .44$ ) tendenziell etwas stärker ausgeprägt als die Korrelation zwischen D und F ( $r = .32$ ); die Unterschiede zwischen den Korrelationen sind allerdings statistisch nicht signifikant. Beim Sprechen zeigen sich zwischen den Sprachen ebenfalls signifikante positive Korrelationen hinsichtlich der Textlänge. Dabei ist die Korrelation zwischen D und E ( $r = .61$ ) signifikant stärker ausgeprägt ( $z = 2.18$ ;  $p = .02$ ) als der Zusammenhang zwischen D und F ( $r = .45$ ). Die Korrelation zwischen F und E ( $r = .57$ ) ist dagegen knapp nicht signifikant höher als jene zwischen D und F. Weiter zeigt sich, dass die Korrelationen D-E und F-E beim Sprechen signifikant höher sind als beim Schreiben ( $z \geq 1.70$ ;  $p < .05$ ); bei D-F sind die Korrelationen hingegen knapp nicht signifikant unterschiedlich ( $z = 1.49$ ;  $p = .07$ ).

Tabelle 3: Interlinguale Korrelationen Schreiben und Sprechen (Teilstichprobe 6. Klasse UG)

		D - E (n = 192)	F - E (n = 192)	D - F (n = 192)
Textlänge Schreiben (gesamthaft)	Korrelation	.40***	.44***	.32***
Textlänge Sprechen	Korrelation N = 192	.61***	.57***	.45***
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$				

Diese Resultate bestätigen tendenziell Studien, die bei der zwei- und dreisprachigen Textproduktion auf interlinguale Zusammenhänge bei der Produktivität hinweisen (De Angelis & Jessner 2012; Schoonen et al. 2011). Die festgestellten intraindividuellen Zusammenhänge können als Hinweise interpretiert werden, dass die Lernenden Textproduktionsressourcen im Sinne einer *common underlying*

*proficiency* (Cummins 2009) sprachenübergreifend nutzen, sogar in der Tertiärsprache F, wobei dies stärker beim vorbereiteten Sprechen als beim Schreiben der Fall ist und auch die Möglichkeit des Einsatzes von zweisprachigen Wörterbüchern eine Rolle spielen dürfte. Weitere intraindividuelle Zusammenhänge konnten beim Schreiben beispielsweise im Bereich des Konnektorengebrauchs und der räumlichen Textstrukturierung festgestellt werden (Egli Cuenat 2016). Das frühe bewusste Herstellen einer Verbindung zwischen Textproduktionsfertigkeiten in den verschiedenen Sprachen dürfte insbesondere für die 2. Fremdsprache relevant sein, zumal die freie textuelle Produktion in der Fremdsprache auf der Primarstufe sowohl in der Forschung als auch in der Praxis bislang vernachlässigt wurde (Diehr 2011).

### 5.3 Individuelle Lernermerkmale: Motivation und Sprachenlernstrategien

Zunächst wird untersucht, ob bezüglich der motivationalen Orientierungen der Lernenden im 6. Schuljahr Unterschiede zwischen den drei Sprachen vorliegen. Die Ergebnisse (Abbildung 3) zeigen, dass bei allen drei Sprachen die intrinsische Motivation und die zukunftsbezogene instrumentelle Motivation höher sind als die sprachbezogene instrumentelle und die extrinsische Motivation. Vergleicht man die motivationale Orientierung zwischen den Sprachen, so fällt auf, dass die Lernenden im Fach F signifikant niedrigere Ausprägungen<sup>8</sup> bei der intrinsischen sowie den beiden instrumentellen Motivationen aufweisen. Hingegen sind die Lernenden in F stärker extrinsisch motiviert als in E und D. Somit lässt sich bezüglich der intrinsischen und instrumentellen Motivation die Hypothese bestätigen, dass die Schülerinnen und Schüler weniger motiviert sind F zu lernen als E oder D.

Die motivationalen Orientierungen zwischen E und D unterscheiden sich deutlich weniger stark. Einzig die intrinsische Motivation, die in E ( $M = 3.50$ ) deutlich höher ausgeprägt ist als in D ( $M = 3.13$ ;  $t(581) = 10.54$ ;  $p < .001$ ), und die sprachbezogene instrumentelle Motivation, bei der D etwas höhere Werte aufweist als E ( $t(602) = 4.02$ ;  $p < .001$ ), unterscheiden sich statistisch signifikant.

---

8 Für sämtliche Motivationsskalen sind die Mittelwertvergleiche (t-Tests mit gepaarten Stichproben; Bonferroni-Korrektur für drei Vergleiche) zwischen F und E bzw. F und D statistisch hoch signifikant ( $p < .001$ ).

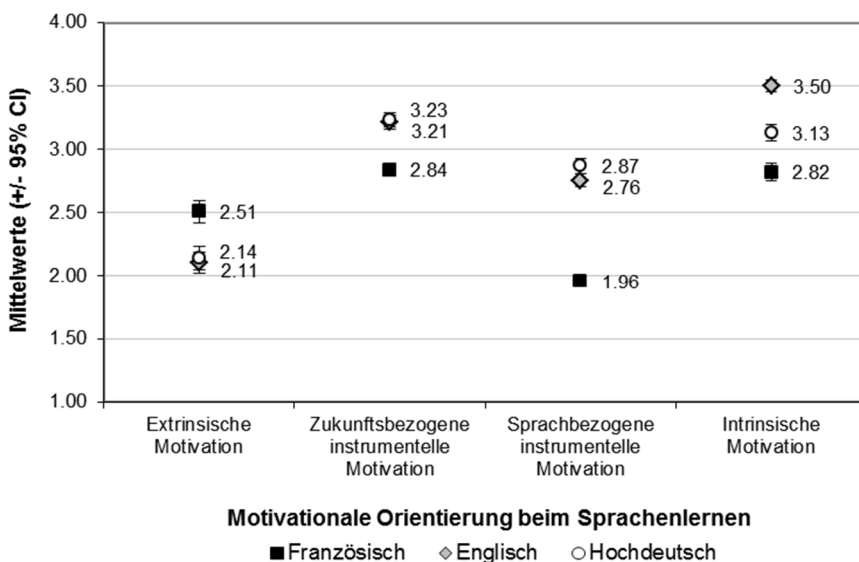


Abbildung 3: Unterschiede in der motivationalen Orientierung beim Lernen von F, E und D (n = 608).

In Abbildung 4 sind die Resultate der vier Skalen zu den Überzeugungen der Lernenden betreffend der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien dargestellt. Dabei interessiert auch die Frage, ob sich die Überzeugungen zwischen Kindern mit einsprachigem bzw. mehrsprachigem familiärem Sprachhintergrund unterscheiden.

Die Ergebnisse zeigen erwartungsgemäß, dass Lernende mit familiärer Mehrsprachigkeit den hier beschriebenen Sprachlernstrategien eine größere Wirksamkeit zuschreiben als Lernende, die als Familiensprache ausschließlich Deutsch bzw. Deutschschweizer Dialekt angeben. Mit Ausnahme der Skala reproduktives Schreiben unterscheiden sich die beiden Gruppen nach familiärem Sprachhintergrund bei allen Skalen statistisch signifikant ( $p < .01$ ).

Unabhängig vom familiären Sprachhintergrund wird dem Sprechen mit Perfektionsanspruch die höchste Wirksamkeit attestiert ( $M = 2.97$ ), den Sprachvergleichen ( $M = 2.52$ ) die geringste. Daraus lässt sich schließen, dass die von den Lernenden zugeschriebene Wirksamkeit dieser Sprachlernstrategien in einem mittleren Bereich liegt. Um die Unterschiede zwischen den Sprachlernstrategien besser interpretieren zu können, wird in künftigen Analysen die familiäre Mehrsprachigkeit weiter ausdifferenziert.

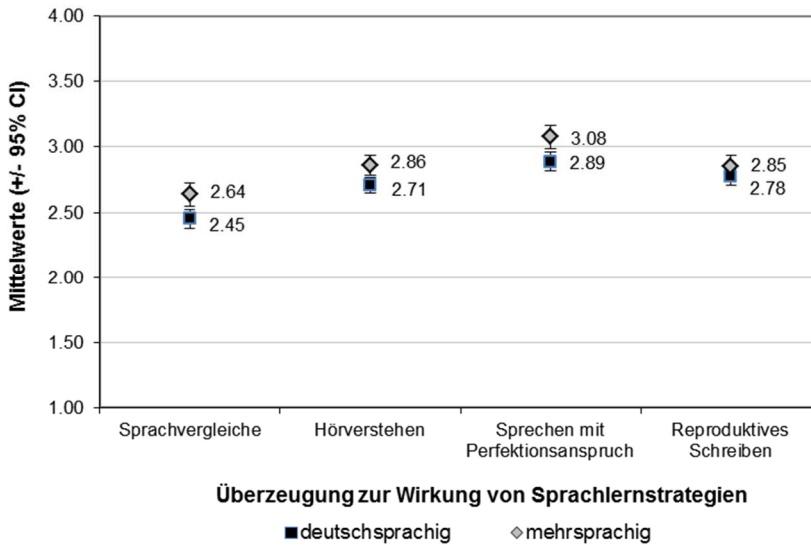


Abbildung 4: Überzeugungen zur Wirkung von Sprachlernstrategien nach familiärem Sprachhintergrund

## 6. Bedeutsamkeit der Studie

Im vorliegenden Beitrag wurden das Forschungsdesign, die Datenlage sowie erste exemplarische Fragestellungen und Resultate einer breit angelegten Studie präsentiert. In jedem der drei Projektteile liegen bereits Resultate vor, die auf das didaktische Potenzial einer sprachenübergreifenden Perspektive hinweisen. In der nächsten Projektetappe werden die Resultate zu Textrezeption und -produktion sowie zu individuellen Lernvoraussetzungen und didaktischer Umgebung statistisch aufeinander bezogen. Durch die interdisziplinäre Verknüpfung verschiedener Forschungsfelder und -paradigmen werden neue Grundlagenerkenntnisse zum multiplen schulischen Fremdspracherwerb in einer Mehrsprachenperspektive sowie zu dessen Förderung im Unterricht generiert.

Es ergibt sich außerdem eine günstige Gelegenheit, Transferfragen bei konstant gehaltenen Sprachen und Umgebung, aber wechselnden relevanten Parametern zu überprüfen: Wechsel der Tertiärsprache (E nach F; F nach E) und Verlängerung der Lernzeit durch Vorverlegung (E: ab der 7. bzw. ab der 3. Klasse). Sie bieten robuste empirische Grundlagen für die Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sinne einer sprachenübergreifenden Förderung von Textkompetenzen

primär für den helvetischen Kontext, aber auch für eine Übertragbarkeit auf vergleichbare Schulkontexte. Durch die Vernetzung der Autorinnen und Autoren fließen die Projektergebnisse direkt in die entsprechenden Praxisfelder ein. Insbesondere kann anhand der Resultate den Lehrpersonen konkret aufgezeigt werden, wie Lernprozesse in Schul- und Fremdsprachen im Bereich der Textkompetenz ineinander verzahnt sind, welchen Einfluss die eingesetzte Didaktik sowie individuelle Lernvoraussetzungen haben.

Eingang des revidierten Manuskripts 10.08.2016

## Literaturverzeichnis

- Abt Gürber, Nadja; Buccheri, Grazia & Brühwiler, Christian (2011), Engagement im Lesen und Lernstrategien. In: Konsortium PISA.ch (Hrsg.) (2011), *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*. Bern: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch, 25-36.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007), *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* (Theorie und Vermittlung der Sprache 48). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Badertscher, Hans & Bieri, Thomas (2009), *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning: empirische Befunde und Interpretationen*. Bern: Haupt.
- Behr, Ursula (2007), *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe 1. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: G. Narr.
- Berthele, Raphael (2011), On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review* 2, 191-220.
- Berthele, Raphael & Lambelet, Amelia (2009), Approche empirique de l'intercompréhension: répertoires, processus et résultats. *LIDIL* 39, 151-162.
- 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.) (2008), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Bern: Lang, 147-166.
- Burwitz-Melzer, Eva & Legutke, Michael (2004), Die Übergangsproblematik. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 69, 2-7.
- Bundesamt für Statistik (Schweiz) (Hrsg.), *Obligatorische Schule* [Online: [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische\\_r/schuelerinnen\\_und.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html), 12.02.2016].
- Candelier, Michel (2008), Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle* 5: 1, 65-90.
- Caprez-Krompák, Edina (2010), *Entwicklung in der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Cenoz, Jasone (2013), The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 1, 71-86.
- Cenoz, Jasone (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7: 1, 71-87.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Cumming, Alister H. (1994), Writing Expertise and Second-Language Proficiency. In: Cumming, Alister H. (Hrsg.) (1994), *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann Arbor/Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 173-221.
- Cummins, Jim (2009), *Bilingual and Immersion Programs*. In: Long, Michael H. & Doughty, Catherine (Hrsg.) (2009), *The Handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- De Angelis, Gessica & Jessner, Ulrike (2012), Writing across languages in a bilingual context: A dynamic systems theory approach. In: Manchón, Rosa M. (Hrsg.) (2012), *L2 writing development: Multiple perspectives*. Trends in Applied Linguistics Series. Berlin: Mouton de Gruyter, 47-68.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- 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.
- Diehr, Bärbel (2011), Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2011), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 18-36.
- Dörnyei, Zoltán (2009), *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Dyssegaard, Camilla Brorup; 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.
- Edelenbos, Peter & Johnstone, Richard (2006), *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Frühziehung: Sprachen für die Kinder Europas*. Brüssel: Europäische Kommission.
- EDK = Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2004), *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren [Online: <http://www.edk.ch/dyn/11911.php>, 05.02.2016].
- EDK Plenarversammlung (2011a), *Grundkompetenzen für die Schulsprache*. Nationale Bildungsstandards [Online: <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>, 05.02.2016].
- EDK Plenarversammlung (2011b), *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen*. Nationale Bildungsstandards [Online: <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>, 05.02.2016].
- Egli Cuenat, Mirjam (2008), *Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Production narrative écrite et orale chez des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse romande et en Suisse alémanique*. Dissertation, Universität Basel [Online: [http://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE\\_EGLI\\_CUENAT\\_2008\\_DEF.pdf](http://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE_EGLI_CUENAT_2008_DEF.pdf), 05.02.2016].
- Egli Cuenat, Mirjam (2016), Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext 3. In: Schmidlin, Regula & Schaller, Pascale (Hrsg.): *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung*. Neuchâtel: Bulletin VALS-ASLA, 57-78.
- Egli Cuenat, Mirjam; Manno, Giuseppe & Le Pape Racine, Christine (2010), Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *BzL* 28: 1, 109-124.



- Eid, Michael; Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2011), *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Ender, Andrea (2007), *Wortschatzerwerb und Strategieinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eriksson, Brigit (2006), *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse*. Tübingen: Francke.
- 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.
- Feilke, Helmuth (2010), *Aller guten Dinge sind drei! Überlegungen zu Textrountinen und literalen Prozeduren* [Online: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textrountinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textrountinen.pdf), 05.02.2016].
- Fischer, Rotraut & Hufeisen, Britta (2012), Textproduktion und Sprachenfolge – Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 Deutsch als Fremdsprache? Methodische Vorüberlegungen zu einer explorativen Studie. In: Knorr, Dagmar & Verheij-Jarren, Annette (Hrsg.) (2012), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Lang, 157-168.
- Fraser, Carol A. (1999), Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning through Reading. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 2, 225-241.
- Fussangel, Kathrin (2008), *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Universität Wuppertal [Online: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475>, 22.03.2013].
- Gass, Susan (1999), Incidental Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 2, 319-333.
- Gogolin, Ingrid (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster. New York: Waxmann.
- Grossenbacher, Barbara; Sauer, Esther & Wolff, Dieter (2012), *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag plus AG.
- 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.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer, Klett.
- Hammarberg, Björn (2006), Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas. *AILE* 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*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.
- Heinzmann, Sybille (2013), *Young language learners' motivation and attitudes*. London: Bloomsbury.

- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Lenske, Gerlinde; Pham, Giang H.; Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurrow, Manuel (2011), *Studienbrief Unterrichtsdiagnostik (Kultusministerkonferenz: Projekt EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik))*. Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Helmke, Andreas (2014), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. überarbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hickmann, Maya; Hendricks, Henriëtte; Roland, Françoise & Liang, James (1994), *The development of reference to person, time, and space: a coding manual*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Hufeisen, Britta (2005), Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005), 7-11.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Graz/München: Council of Europe/ECML.
- Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 265-282.
- Husfeldt, Vera; Bader-Lehmann, Ursula & von Ow, Anna (2012), Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule: Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein. *Babylonia* 1: 12, 52-57.
- Jessner, Ulrike (2013), Third language learning. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2013), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxon: Routledge, 724-728.
- Klein, Horst G. (2007), *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension?* [Online: <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm>, 27.08.09].
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Klieme, Eckhard (2006), Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *ZFPäd* 52: 6, 765-773.
- Kreis, Annelies; Williner, Michaela & Maeder, Christoph (2014), *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung.
- Kull, Anna & Roderer, Thomas (2014), Sprachlernstrategien in der Primarschule: Mit Hilfe von Theorie und Praxis zu einem formativen Evaluationsinstrument. *Babylonia* 1: 14, 55-59.
- Kursiša, Anta (2012), *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Hohengehren: Schneider.
- Lambelet, Amelia & Berthele, Raphael (2015), *Age and Foreign Language Learning in School*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave.
- Lauth Gerhard W., Grünke Matthias & Brunstein Joachim C. (2014), Vermittlung von Lernstrategien und Selbstreguliertem Lernen. In: Lauth, Gerhard W.; Grünke, Matthias & Brunstein, Joachim C. (Hrsg.) (2014), *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 262-274.
- Le Pape Racine, Christine (2005), Mehrsprachigkeit und Immersion. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005, 2003), *Mehrsprachigkeit – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum, 105-132.
- Le Pape Racine, Christine (2014), Mehrsprachigkeitsdidaktik und Immersion in der Schweiz. In: Ehrhart, Sabine (Hrsg.) (2014), *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises*. Bern: Peter Lang, 114-143.
- Lenz, Peter; Studer, Thomas; BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hrsg.) (2007), *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag blmv.

- Lernhöfer, Kristin; Dijkstra, Ton & Michel, Marije C. (2004), Three languages, one ECHO: Cognate Effects in trilingual word recognition. *Language and Cognitive Processes* 19, 585-611.
- 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- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.) (2010), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Mackowiak, Katja; Lauth, Gerhard W. & Spiess, Ralf (2008), *Förderung von Lernprozessen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.) (2015), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit*. Bern: hep-Verlag, 46-63.
- Manno, Giuseppe (2009), Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In: Metry, Alain; Steiner, Edmund & Ritz, Toni (Hrsg.) (2009), *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.
- Meißner, Franz-Joseph (2008), Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. Apropos Interkomprehension und Lernen. *Babylonia* 1: 8, 35-39.
- 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, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005, 2003), 13-34.
- Neuenhaus, N. (2011), *Metakognition und Leistung. Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Jahrgangsstufe*. Dissertation. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Nold, Günter; Rossa, Henning & Chatzivassiliadou, Kyriaki (2008), Kap. 12. Leseverstehen Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 130-138.
- O’Laoire, Muiris & Singleton, David (2009), The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychological dimensions. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009), *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: J. Benjamins, 79-102.
- Oxford, Rebecca L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.
- Peyer, Elisabeth; Kayser, Imtraud & 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 (2005), *Was ist Textkompetenz?* [Online: <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>, 10.08.2016].

- Rampillon, Ute (2005), Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005, 2003), 85-103.
- Reinfried, Marcus (1999), Forschungsbericht: Innerromanischer Sprachtransfer. *Grenzgänge* 6: 12, 96-125.
- Reusser, Kurt (2006), Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias; Fuchs, Michael; Füglistaler, Peter; Reusser, Kurt & Wyss, Heinz (Hrsg.) (2006), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: h.e.p., 151-168.
- Ringbom, Hakan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, etc: Multilingual Matters.
- Riehl, Claudia Maria (2013), Multilingual discourse competence in minority children: exploring the factors of transfer and variation. *EuJAL* 2013: 1(2), 254-292.
- Rück, Nicola (2009), *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: University press.
- Schneuwly, Bernhard & Rosat, Marie-Claude (1995), "Ma chambre" ou: comment linéariser l'espace. Etude ontogénétique de textes descriptifs écrits. *Bulletin VALS-ASLA* 61, 83-100.
- Schoonen, Rob; van Gelderen, Amos; Stoel, Reinoud D.; Hulstijn, Jan & Gloppe, Kees (2011), Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning* 61: 1, 31-79.
- Stebler, Rita & Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010), *Zweisprachig Lernen – Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Steinhoff, Torsten (2009), *Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?* (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS) 17) [Online: [http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff\\_Wortschatz\\_SPAsS\\_2009.pdf](http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff_Wortschatz_SPAsS_2009.pdf), 10.08.2016].
- Stern, Otto; Eriksson, Brigit; Le Pape Racine, Christine; Reutener, Hans & Serra, Cecilia (1999), *Französisch- Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Stöckli, Georg (2004), *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht Englisch und Französisch*. Aarau; Frankfurt: Sauerländer.
- Stotz, Daniel (2009), Die Ausgestaltung einer Reform – Innensichten auf die Einführung von Englisch in Deutschschweizer Primar- und Sekundarschulen. *Babylonia* 2: 9, 25-31.
- Viberg, Åke (2001), Age-related and L2 related features in bilingual narrative development in Sweden. In: Verhoeven, Ludo & Strömqvist, Sven (Hrsg.) (2001), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: J. Benjamins, 87-128.
- Volgger, Marie-Luise (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...". Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlerInnen. *ZIF* 15: 2, 169-198.
- Wiater, Werner (2006), Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Wiater, Werner (Hrsg.) (2006), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, 57-72.
- 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.) (2016), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives*. Cham: Springer International Publishing, 191-212.
- Wokusch, Susanne & Lys, Irene (2007), Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *BzL* 25: 2, 168-179.