

# **Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz. Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz**

**Giuseppe Manno<sup>1</sup> und Mirjam Egli Cuenat<sup>2</sup>**

In Switzerland, the reform of the foreign language curriculum initiated by the Swiss conference of cantonal ministers of education, as a part of a larger project of harmonization of the Swiss school system HarmoS, expects that all learners will be able to communicate in two foreign languages at a comparable level at the end of compulsory school (9<sup>th</sup> grade). The most important measure consisted in advancing the start of the first foreign language to the third grade and of the second foreign language to the fifth grade. The paper presents this curricular reform developed on the grounds of a general framework of languages with a particular focus on cross-linguistic and across grade-levels coherence as well as a synthesis of the results of the first empirical studies measuring the efficiency of the new model.

## **1. Einleitung**

In der offiziell viersprachigen Schweiz, wo der politische Wille groß ist, die Verständigung zwischen Sprachregionen zu stärken, wurde vor bald 15 Jahren eine ambitionöse Reform des Fremdsprachenunterrichts eingeläutet. Die Fremdsprachenstrategie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 2004), als Teil des umfassenden Schulharmonisierungsprojektes HarmoS (2007), verfolgt das Ziel, dass sich alle Schüler/-innen am Ende der obligatorischen Volksschule neben der lokalen Schulsprache in einer 2. Landessprache und Englisch gleichermaßen verständigen können. Gemäß den Vorgaben dieser Strategie muss in allen Schweizer Kantonen der Unterricht in der 1. Fremdsprache (= FS) spätestens in der 3., der Unterricht in der 2. FS spätestens in der 5. Klasse

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Giuseppe Manno, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, giuseppe.manno@fhnw.ch

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, mirjam.egli@fhnw.ch

(= Kl.)<sup>3</sup> einsetzen (Modell 3/5). Die nationale Sprachenstrategie entstand auf der Grundlage des in den 1990er Jahren im Auftrag der EDK erarbeiteten Gesamtsprachenkonzeptes (Lüdi, Boillat, Bosshard & Oertle Bürki 1998) welches, unter anderem aufbauend auf den Vorarbeiten zum "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GeR, Europarat 2001) einen starken Akzent auf die Entwicklung eines sprachensübergreifend kohärenten Curriculums und der ganzheitlichen Förderung des mehrsprachigen Repertoires setzte. Nicht nur angesichts der föderalistischen Bildungstradition der Schweiz handelt es sich bei dieser Reform um ein höchst anspruchsvolles Unterfangen: Einerseits verlangt sie nach der Koordination einer grossen Anzahl von Komponenten und der Kooperation zwischen zahlreichen Akteuren auf mehreren Ebenen des Bildungssystems; andererseits stellt die Hinwendung von einer mehrfach einsprachigen zu einer mehrsprachigen Sichtweise eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar (vgl. Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier 2016).

Im nachfolgenden 2. Teil wird nach einer konzisen Darstellung der Grundideen des Gesamtsprachenkonzeptes sowie der Eigenheiten des Schweizer Bildungskontextes gezeigt, wie unterschiedlich die bildungspolitischen Vorgaben in zwei Regionen der Deutschschweiz umgesetzt wurden. Im 3. Teil werden einige aktuelle empirische Studien aus der Region Zentral- und Ostschweiz und dem Kanton (= Kt.) Aargau vorgestellt, die erste Rückschlüsse auf die Effizienz des neuen Systems zulassen, indem sie das Erreichen von gesetzten Lehrplanzielen messen oder einen Modellvergleich vor und nach der Reform vornehmen oder auch gezielt die Interaktion zwischen 1. und 2. FS (sowie der Schulsprache) in den Blick nehmen. Der Beitrag schliesst mit einer synthetisierenden Rückschau auf das zuvor Dargelegte und einem kurzen Ausblick (4. Teil).

---

3 Mit HarmoS wurde in der ganzen Schweiz einheitlich das System Primarstufe = 8 Jahre (2 Jahre Kindergarten- bzw. Vorschulstufe + 6 Jahre Primarstufe), Sekundarstufe I = 3 Jahre eingeführt. Im vorliegenden Artikel wird, wie in der Deutschen Schweiz immer noch allgemein üblich, die Zählung der Schuljahre ohne Vorschulstufe angewendet, also z.B. 3. Kl. (= HarmoS 5), 7. Kl. (1. Jahr der Sekundarstufe = HarmoS 9).

## 2. Bildungskontext Schweiz und Reform des Fremdsprachencurriculums<sup>4</sup>

### 2.1 Gesamtsprachencurriculum

Zunehmende berufliche und private Mobilität, Migration sowie neue Kommunikationstechnologien erhöhen stetig die Ansprüche an die Individuen, flexibel mit Sprachen umzugehen und sich mit anderen kulturellen Gemeinschaften auseinanderzusetzen. Um diesen gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden, wird in pädagogischen und bildungspolitischen Milieus nach neuen Formen einer systematischen Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gesucht, welche nicht den Bildungseliten vorbehalten bleiben soll. Ohne die Notwendigkeit der jeweils einzelsprachlichen Förderung in Frage zu stellen und ausgehend von ganzheitlichen Modellen des mehrsprachigen Repertoires (z.B. Coste, Moore & Zarate 2009; Lüdi & Py 2009; Hufeisen 2010; Jessner 2013) postuliert die Mehrsprachigkeitsdidaktik, dass das Lehren und Lernen von Sprachen durch die transversale Vernetzung bestehender Wissensbestände im Sinne einer Ökonomisierung des Ressourcenaufbaus optimiert werden kann (Meißner 2008; Manno & Greminger Schibli 2015). In den letzten 20 Jahren wurden zahlreiche Konzepte erarbeitet, welche die Erhöhung der Fähigkeit zum autonomen Erwerb von mehreren Sprachen und die Sprachlernmotivation sowie eine Förderung der Bewusstheit für Sprachen und Kulturen und damit eine kulturelle Offenheit anstreben (z.B. Neuner 2005; Candelier & Schröder Sura 2015; Marx 2016; Reimann 2016). Eine wachsende Zahl empirischer Studien stützt die Annahme, dass die Sensibilisierung der Lernenden für Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen einen positiven Effekt auf die Leistungen und Motivation beim Fremdspracherwerb haben können (z.B. Ender 2007; Neveling 2013), wobei das Alter, ab welchem die Förderung der Nutzung von Kognaten jenseits eines motivierenden Effektes eine Auswirkung auf die sprachliche Leistung hat, Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung ist (vgl. Berthele, Lambelet & Schedel 2017).

Basierend auf einer ganzheitlichen Sicht auf das mehrsprachige Repertoire werden seit einigen Jahren Modelle von Gesamtsprachencurricula entwickelt. Diese streben eine Koordination zwischen allen Sprachen, inklusive Schulsprache und Herkunftssprachen an (horizontale Kohärenz) sowie die Förderung der stufenübergreifenden Kommunikation (vertikale Kohärenz) (Lüdi et al. 1998; Europarat 2001; Krumm 2004; Hufeisen 2010). Die gesamtcurriculare Koordination

---

4 Weitergehende Ausführungen zur Umsetzung des Gesamtsprachenkonzepts im Schweizer Bildungskontext und zur Sprachenpolitik der EDK finden sich in Hutterli (2012); Egli Cuenat, Grossenbacher, Gubler & Lovey (im Druck).

soll dazu führen, dass Lernziele, Inhalte, Lernaktivitäten, die Rolle der Lehrpersonen, Materialien und Ressourcen, Lerngruppen, Lernorte, Lernzeit wie auch die Leistungsbeurteilung aus sprachenübergreifender Perspektive überdacht und konzipiert werden. Dies setzt einen intensiven Kommunikationsprozess zwischen vielfältigen Akteuren im Bildungssystem voraus, und zwar von der curricularen Makro-Ebene der Bildungsverantwortlichen über die Meso-Ebene der Schulleitenden bis zur Mikro-Ebene der Lehrpersonen (vgl. Beacco et al. 2016). Lehrpläne bilden ein wichtiges Element für die curriculare Gestaltung auf der Makro-Ebene. Als Grundlage stehen die Arbeiten des Europarates zur Verfügung: für die vertikal und horizontal kohärente Definition einzelsprachlicher, handlungsorientierter Zielsetzungen in den Fremdsprachen der GeR (Europarat 2001), für die Definition transversaler Ziele zur Förderung sprachlicher und kultureller Bewusstheit und der Sprachlernkompetenz der *REPA/CARAP* (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meißner, Schröder-Sura & Noguerol 2009). Als Bindeglied zwischen Mikro- und Makro-Ebene und für die curriculare Umsetzung im Schulalltag entscheidend sind auf die Lehrpläne aufbauende Lehrwerke, die das inhaltliche und methodische Vorgehen im Schulalltag massgebend prägen. Wie die noch junge Lehrwerksrezeptionsforschung zeigt, verläuft deren Rezeption durch Lehrpersonen und Lernende jedoch keineswegs geradlinig (z.B. Fäcke 2016).

## **2.2 Institutionelle Viersprachigkeit, Föderalismus und Bildungs- koordination im Sprachenbereich**

Die Präsenz vier offizieller Landessprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch), die mediale Diglossie in der Deutschschweiz sowie eine hohe migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Diversität prägen den Schweizer Bildungskontext. In der überwiegenden Mehrzahl der Schweizer Kantone wird jedoch in Anwendung des in der Bundesverfassung (BV, Art. 70, Abs. 2 Sprachen, vom 18.4.1999, Stand 1.1.2018) verankerten Territorialitätsprinzips nur eine Amtssprache verwendet; damit werden die sprachlichen Verhältnisse stabilisiert. Das auf Artikel 70 der BV fussende, 2007 verabschiedete Sprachengesetz verpflichtet die Kantone zur Förderung "in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache" (Art. 14). Ein weiteres Merkmal der Schweizer Bildungslandschaft bildet die stark föderalistische Tradition im Bildungswesen. Laut BV (Art. 62) obliegt die Hauptverantwortung für die schulische Bildung im Rahmen der obligatorischen Volksschule den 26 Kantonen bzw. Halbkantonen, welche jeweils über ein eigenes Schul- oder Bildungsgesetz ver-

fügen. Für Kohärenz und Koordination im Bildungssystem sorgt nicht ein nationales Bildungsministerium, sondern die EDK, welcher die 26 Vorsteher der kantonalen Bildungsdepartemente angehören. Die EDK erlässt Empfehlungen und handelt subsidiär; rechtskräftige Konkordate müssen durch kantonale Behörden oder Volksabstimmungen bekräftigt werden, so auch das Schulharmonisierungsprojekt HarmoS (2007), welches verbindliche Mindestanforderungen und die Eckwerte der Schulkoordination erlässt. HarmoS wird bis dato von 15 Kantonen umgesetzt und trat am 1.8.2009 in Kraft.

Die Sprachenpolitik der EDK prägte den Fremdsprachenunterricht an der obligatorischen Volksschule massgeblich: Bis 1975 erwarben alle Lernenden eine 2. Landessprache ab der Sekundarstufe 1 (ab 6./7. Kl.), ab 1975 empfahl die EDK die Einführung der 1. FS (Landessprache) ab der 4./5. Kl. und der 2. FS (Landessprache oder Englisch) ab der 6./7. Kl. (vgl. Manno 2011). In den 1990er Jahren brach der stark wirtschaftsorientierte Kt. Zürich den Konsens der Privilegierung der Landessprachen auf und führte Englisch als 1. FS auf der Primarstufe ein. Zur gleichen Zeit gab die EDK ein Gesamtsprachenkonzept in Auftrag. Dieses empfahl u.a. koordinierte Zielsetzungen für die beiden unterrichteten Fremdsprachen, basierend auf dem GeR (B1/B1+ für die 2. Landessprache und A2/A2+ für Englisch), die Förderung der Migrationssprachen, die Vorverlegung der 1. FS auf die 2. Kl. und der 2. FS auf die 5. Kl. sowie den Einsatz innovativer didaktischer Ansätze (*Language Awareness*, sprachenübergreifend integrierte Sprachendidaktik, bilingualer Unterricht) und eine konsequente Nutzung des Schüleraustausches (Lüdi et al. 1998). Während über fünf Jahren konnten sich die Kantone nicht auf die Reihenfolge der Einführung der Fremdsprachen einigen: Standen für die einen die Landessprachen und das binnenstaatliche Äquilibrium im Vordergrund, gaben die anderen Englisch als Sprache der Globalisierung den Vorrang. Schliesslich wurde im Sinne eines helvetischen Kompromisses im Rahmen des Strategiebeschlusses der EDK vom 25.3.2004 den Kantonen die Wahl der 1. FS freigestellt, unter der Bedingung, dass am Ende der obligatorischen Schulzeit in beiden Sprachen dieselben Kompetenzen erreicht würden (EDK 2004). Diese wurden später auf A2.2 (A2.1. Schreiben) festgelegt (EDK 2011). 2014 wurde die Sprachenstrategie von der EDK bestätigt und 2017 Empfehlungen sowie Beispiele guter Praxis veröffentlicht, um die Bedingungen für den Unterricht weiter zu verbessern. Diese betreffen die Bedingungen in den Klassen, die didaktische und sprachliche Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen, Austausch und Mobilität für Lehrpersonen und Lernende sowie Forschungsprojekte und Projekte zur Unterrichtsentwicklung (EDK 2017a, b). In mehreren Kantonen erfolgten Abstimmungen zu Volksinitiativen, welche die Reform rückgängig machen wollten, meist mit dem Argument der Überforderung der Lernenden. Bisher wurden alle Initiativen vom Volk abgelehnt.

### 2.3 Variable Umsetzung der Curriculumsreform in unterschiedlichen Bildungsregionen der Deutschschweiz

Durch den "Sprachenkompromiss" von 2004 entstanden mehrere grosse Bildungsregionen: Die Kantone der Ost- und Zentralschweiz, Aargau und Zürich wählten Englisch als 1. FS ab der 3. Kl. und behielten Französisch ab der 5. Kl. bei. Die sechs deutschsprachigen Kantone an der Sprachgrenze (*Passepartout*-Kantone), die frankophone Westschweiz sowie die Kt. Tessin und Graubünden begannen weiterhin mit der 2. Landessprache; sie verlegten die 2. Landessprache in die 3. Kl. und Englisch in die 5. Kl. vor.<sup>5</sup> Die Umsetzung der Sprachenstrategie erfolgte je nach Bildungsregion, teilweise je nach Kt. gemäss jeweils eigenen Grundsätzen. Nachfolgend wird am Beispiel zweier Bildungsregionen der Deutschschweiz gezeigt, wie unterschiedlich sich die Dynamik mit Bezug auf die Idee eines sprachenübergreifenden Curriculums gestaltete.

Die Kantone, welche Englisch als 1. FS den Vorrang gaben, nahmen die Reform rasch in die Hand. Sie verschoben dieses von der 7. in die 3. Kl. und entwickelten stufenübergreifende GeR-basierte Englischlehrpläne, welche *Language Awareness*, Strategien und Lernerautonomie zwar erwähnten, jedoch nicht explizit in den Kompetenzaufbau aufnahmen. Neue Englischlehrwerke wurden entwickelt (z.B. *Young World* und *First Choice, Explorers/Voices*) und die Lehrpersonen weitergebildet. Die Reformarbeiten waren binnen 4-5 Jahren abgeschlossen und Englisch wurde ab 2008/09 ab der 3. Kl. der Primarstufe unterrichtet (im Kt. Zürich bereits ab 2006/07 ab der 2. Primarstufe). Französisch wurde dagegen in der 5. Kl. beibehalten und, obwohl es nun zur Tertiärsprache mutierte, wurde der Unterricht nicht grundlegend neu konzipiert: Die Lehrpläne wurden nicht überarbeitet, die Lehrpersonen nur wenig und meist fakultativ weitergebildet. Mehrere Kantone erstellten Informationsblätter, die zwar die Wichtigkeit der sprachenübergreifenden Kohärenz betonten, aber in den meisten Kantonen wurde weiterhin das Lehrwerk *envol* verwendet. Nur das Englischlehrwerk *Explorers* suchte bewusst Synergien zu *envol* und führte z.B. praktisch die gleichen Lern- und Lesestrategien ein (vgl. Manno 2009). Auf die Initiative der Pädagogischen Hochschule St. Gallen hin wurde eine Serie lehrwerkverbindender Instrumente geschaffen (z.B. Klee & Egli Cuenat 2011), welche die Französischlehrpersonen bei der Integration von im Englischen bereits gelernten sprachlichen Elementen (Kognaten, syntaktische und textuelle Strukturen) sowie sprachenübergreifenden Lern- und Verarbeitungsstrategien unterstützen sollen. Die darauf abgestimmten

---

5 Diese Beschreibung trifft für 22 Kantone genau zu; es gibt einige Ausnahmen, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann (vgl. [www.edk.ch](http://www.edk.ch) -> Sprachen).

Weiterbildungsangebote wurden jedoch kaum wahrgenommen (persönliche Kommunikation Bildungsverantwortliche Kt. St. Gallen).

Einen ganz anderen Weg gingen sechs Deutschschweizer Grenzkantone zur französischsprachigen Westschweiz. Sie schlossen sich zum Grossprojekt *Passepartout* zusammen (Projektdauer 2006-2018), mit dem Ziel ab dem Schuljahr 2011/12 mit Französisch als 1. FS in der 3. Kl. und ab 2013/14 mit Englisch in der 5. Kl. zu beginnen. Im Vordergrund stand und steht nicht nur die Vorverlegung, sondern die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichtes unter dem Vorzeichen der Mehrsprachigkeit: Sprachen sollen aufeinander bezogen gelernt werden, nicht nur um die Lernenden in zwei Fremdsprachen kommunikativ handlungsfähig zu machen, sondern auch um sie konsequent zur Sprachbewusstheit, zur kulturellen Offenheit und zum eigenständigen Sprachenlernen zu erziehen (vgl. Sauer & Saudan 2008; Passepartout 2015). In diesem Sinne wurde grösster Wert auf eine sprachenübergreifende Planung bezüglich Lehrplänen, Lehrwerken, Evaluation, Stundentafel, Didaktik sowie Aus- und Weiterbildung gelegt (vgl. Le Pape Racine 2007). Im 2010 als Pilotversion erschienenen Lehrplan wurden Lernziele mit einem graduellen Kompetenzaufbau für drei Kompetenzbereiche formuliert: I Kommunikative Handlungsfähigkeit, II Bewusstheit für Sprachen und Kulturen und III Lernstrategische Kompetenzen. Kompetenzbereich I stützte sich auf den GeR, die Kompetenzbereiche II und III auf den *REPA/CARAP* (vgl. Candelier et al. 2009). Im Auftrag des *Passepartout*-Projektes erarbeiteten zwei Verlage auf der Basis des Lehrplans stufenüberübergreifende Lehrwerke: *Mille feuilles/Clin d'oeil* für Französisch und *New World* für Englisch. Die Erarbeitung wurde von *Passepartout* koordiniert. Insbesondere im Französischlehrwerk wurden mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sehr stark integriert (vgl. Egli Cuenat et al. im Druck; Grossenbacher, Bertschy, Sauer & Wolff 2012). Aus den *Passepartout*-Regionen liegen noch keine empirischen Studien vor. Einige Hinweise gibt eine wissenschaftliche Evaluation der Erprobung der beiden Lehrwerke bei 30 Praxistestklassen: Die Evaluation fiel bei Lehrpersonen und Lernenden mehrheitlich positiv aus. Rezeptive und strategische Kompetenzen scheinen sich gemäss den Lehrpersonen bei den Lernenden besonders gut zu entwickeln; für die Förderung produktiver Fertigkeiten und die zyklische Vertiefung von Sprachmitteln wurde einiger Überarbeitungsbedarf angemeldet. Sprachvergleiche wurden, insbesondere in Bezug auf Wortschatz und Grammatik, in den Unterricht integriert, desgleichen sprachenübergreifende Lernstrategien. Die Lehrpersonen kritisierten jedoch, dass zu wenig konkrete Verknüpfungen zwischen dem Englisch- und Französischlehrmittel hergestellt wurden; das sprachenübergreifende Lernen scheint durch den Stundenplan und die Tatsache, dass die Sprachen oft durch unterschiedliche Lehrpersonen unterrichtet werden, erschwert zu sein (vgl. Singh 2017).

Ab 2010 entwickelten die 21 Deutschschweizer Kantone in einem nie dagewesenen Koordinationsaufwand einen gemeinsamen Lehrplan (D-EDK 2016), in den der *Passepartout*-Lehrplan und die regionalen, GeR basierten Englisch-Lehrpläne integriert wurden. Der Lehrplan wurde ab 2014 freigegeben und ersetzt nun allmählich die Ost- und Zentralschweizer Lehrpläne. Der 'Lehrplan 21' strebt nicht nur die horizontale Kohärenz zwischen den Fremdsprachen an, sondern stellt auch systematisch (wobei immer noch punktuell) Bezüge zur Schulsprache Deutsch her. Auf seiner Grundlage wurden bzw. werden für die Ost- und Zentralschweizer Kantone neue Französischlehrwerke erarbeitet, die dem Tertiärsprachenstatus von Französisch bis zu einem gewissen Grad Rechnung tragen. Auch wurde in einigen dieser Kantone aufgrund durchgeführter Evaluationsstudien (vgl. Kap. 3) Handlungsbedarf erkannt: So beschloss beispielsweise der Kt. St. Gallen Ende 2016 auf der Basis einer Umfrage bei den beteiligten Akteuren im Schulfeld Massnahmen zur Qualitätssteigerung und Stärkung des Französischunterrichts: Neben zwei Differenzierungslektionen und dem Unterricht mit Klasseinteilung wurde in der Primarschule beschlossen, mit der Einführung des neuen interkantonalen Lehrwerks *dis donc!* ab dem Schuljahr 2017/18 ein Fortbildungsangebot für diejenigen Lehrpersonen, "die diesbezüglich Nachholbedarf aufweisen", als obligatorisch zu erklären (Kantonsrat St. Gallen 2016: 18).

### **3. Erste empirische Ergebnisse zur Umsetzung der Fremdsprachenreform**

In vielen Schweizer Kantonen, insbesondere in der Ost- und Zentralschweiz, wurden im vergangenen Jahrzehnt die Auswirkungen der Reform des Fremdsprachencurriculums untersucht. Meistens wurden Sprachstanderhebungen im Hinblick auf die Überprüfung der Lehrplanziele in einer der beiden Fremdsprachen durchgeführt, zum Teil in Kombination mit Befragungen von Lernenden und Lehrpersonen. Seltener wurden auch beide Fremdsprachen gleichzeitig einbezogen. Eine Synopse einiger dieser Studien (vgl. Wiedenkeller 2013) zeigt, dass der Lernerfolg im schulischen Fremdsprachenunterricht von einer Fülle von Faktoren abhängt. Dazu zählen beispielsweise Bildungsnähe und soziokultureller Hintergrund, Einstellung und Motivation der Lernenden sowie die didaktische und sprachliche Ausbildung der Lehrpersonen. Da sich die Untersuchungen jedoch in methodologischer Hinsicht sehr unterschiedlich gestalteten, ist es kaum möglich, allgemeine Schlüsse aus den Resultaten zu ziehen. Dies gilt auch für jene aktuellen Untersuchungen, die nachfolgend kurz zusammengefasst werden, auch wenn sie einige wichtige Hinweise hinsichtlich möglicher Auswirkungen der neuen

Curricula auf den Lernerfolg liefern. Diesen Studien ist gemein, dass sie ab dem Jahr 2009 veröffentlicht wurden und sich sämtlich auf Deutschschweizer Kantone mit Vorverschiebung von Englisch auf die 3. Kl. und die Beibehaltung von Französisch ab der 5. Kl. beziehen. Einige davon stellen einen direkten Vergleich zwischen Früh- und Spätlernenden an.

### 3.1 Einfluss der Anzahl von Jahreswochenlektionen auf das Erreichen der Lernziele

Peyer, Andexlinger, Kofler & Lenz (2016) untersuchten 2015 in den Kantonen der Bildungsregion Zentralschweiz mit Hilfe von GeR-basierten Tests bei Lernenden mit Englisch als 1. FS die Französischkompetenzen jeweils am Ende der 6. und der 8. Kl. In der 8. Kl. wurden zusätzlich die Kompetenzen im Lesen und Schreiben in Englisch erhoben, um die Erreichung der Lehrplanziele zu überprüfen und einen Vergleich zwischen beiden Fremdsprachen vorzunehmen. Die Lehrplanziele sind für die obligatorische Schule in beiden Fremdsprachen gleich hoch angesetzt.

Tabelle 1: Lehrplanzielerreichung Französisch 6. Kl. Bildungsregion Zentralschweiz (5 Kantone) (Peyer et al. 2016: 52)

6. Klasse	Lesen	Hören	Sprechen	Schreiben
<b>Französisch</b>	mind. A1.2 53.5% n = 1508	mind. A1.2 35.4% n = 1508	mind. A1.2 39.6% n = 600	mind. A1.2 33.8% n = 1508

Tabelle 2: Lehrplanzielerreichung Französisch und Englisch 8. Kl. Bildungsregion Zentralschweiz (Peyer et al. 2016: 53)

8. Klasse	Lesen	Hören	Sprechen	Schreiben
<b>Französisch</b>	mind. A2.2 (GA) <sup>6</sup> 30.7% n = 1913	mind. A2.2 (GA) 8.7% n = 2412	mind. A2.2 (GA) 3.4% n = 956	mind. A2.1 (GA) 37.7% n = 1739
<b>Englisch</b>	mind. A2.2 (GA) 60.2% mind. B1.1 (EA) 12% n = 1273	k.A.	k.A.	mind. A2.2 (GA) 65.5% mind. B1.1 (EA) 5.8% n = 794

6 GA: Grundanforderungen; EA: erweiterte Anforderungen.

Die Tabellen 1 und 2 fassen wichtige Resultate der Studie von Peyer et al. (2016) zusammen. Ende der 6. Kl. wurden über die Kantone hinweg in Französisch die Lehrplanziele mindestens auf Stufe A1.2 gemäss GeR im Hörverstehen von rund einem Drittel der Lernenden erreicht, im Leseverstehen erreichten über die Hälfte aller Lernenden das Lehrplanziel vollständig. Beim Schreiben erreichte ca. ein Drittel das Minimalziel, beim Sprechen gegen 40%.

Am Ende der 8. Kl. wurden bei der Überprüfung der Lernzielerreichung in beiden Fächern die GA (Niveau A2.2) und die EA (Niveau B1) berücksichtigt. In Französisch erreichte nur etwa ein Drittel das Minimalziel A2.2 im Lesen und A2.1 im Schreiben und unter 10% im Hörverstehen und Sprechen. In Englisch hingegen erreichten oder übertrafen rund zwei Drittel der Lernenden die offiziellen Lehrplanziele im Lesen und im Schreiben.

Dabei muss einschränkend erwähnt werden, dass es sich um die Lehrplanziele der 9. Kl. handelt, da diese für die 8. Kl. im Lehrplan nicht gesondert spezifiziert sind. Etwas positiver sähe es aus, wenn in der 8. Kl. für Französisch in der Rezeption als Mindestniveau A2.1 gesetzt würde (Lesen: 55.8%; Hören 35.7%); beim Sprechen würden aber auch nur wenige Lernende mindestens dieses Ziel erreichen (13.6%); hingegen wiesen fast 70% im Schreiben mindestens A1.2 auf. Ebenfalls einschränkend muss berücksichtigt werden, dass die Studie die gymnasialen Lernenden (ca. 20% der Gesamtpopulation) nicht einbezog (ebd.: 53).

Die Ergebnisse für Französisch am Ende der 8. Kl. lassen generell erwarten, dass im Gegensatz zu Englisch am Ende der obligatorischen Schulzeit nur eine Minderheit der Lernenden die Lehrplanziele erreichen wird. Die unterschiedlichen Stundendotationen in der 1. und 2. FS spielen dabei eine wichtige Rolle: Englisch wurde bis zum Ende der 8. Kl. mit 15,5 Jahreswochenlektionen (JWL) über 6 Jahre hinweg unterrichtet, Französisch im kantonalen Durchschnitt nur 11,1 JWL. Es liegt also durchschnittlich eine Abweichung von 4,4 Lektionen bzw. etwa 40% der Gesamtstundendotation vor. Peyer et al. (2016: 53) stellen sich deshalb die Frage, ob die Lehrplanziele für die 2. FS bei den derzeitigen unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu hoch angesetzt seien.

In dieser Studie wurden Lernende aus sechs Kantonen mit unterschiedlicher Jahresstundendotation im Französischunterricht verglichen (ebd.: 50-53): Auf der Primarstufe waren die sprachlichen Leistungen der Gruppe mit 6 JWL im Sprechen und Schreiben signifikant besser als jene mit 4 JWL, beim Schreiben allerdings nur dann, wenn keine Kontrollvariablen berücksichtigt wurden. Im Hören und im Lesen waren hingegen die Leistungen der Gruppe mit 6 JWL nicht signifikant besser. Auf der Sekundarstufe I gab es bis zum Ende der 8. Kl. je nach Kanton 9, 10, 12 oder 14 JWL Französischunterricht. Paarvergleiche zeigten, dass die Lernenden mit 14 JWL bessere Resultate beim Schreiben, Sprechen und Hö-

ren aufwiesen als die Gruppen mit 10 bzw. 12 JWL. Die Leistungen im Leseverstehen der Gruppe mit 14 JWL waren dann signifikant stärker als jene der Gruppe mit 10 JWL, wenn keine Kontrollvariablen berücksichtigt wurden. Schliesslich waren die kantonalen Unterschiede zwischen 10 JWL und 12 JWL, im Gegensatz zu den rezeptiven Kompetenzen, im Schreiben und Sprechen signifikant.

### 3.2 Lehrplanzielerreichung im Englischen und Vergleich Früh- vs. Spätstarter

Bayer & Moser (2016) führten im Schuljahr 2015/16 im Kt. Aargau eine Leistungsmessung über die Englischkompetenzen von Lernenden zu Beginn der 6., Mitte der 8. und Ende der 9. Kl. durch. Seit August 2008 wird dort Englisch ab der 3. Primarschulklasse unterrichtet. Als Kontrollgruppe wurden Lernende der 8. und 9. Kl. aus dem Kt. Solothurn hinzugezogen, welche zu diesem Zeitpunkt noch Englisch ab der 7. Kl. erwarben.

Tabelle 3: Lehrplanzielerreichung Englisch Kt. Aargau und Solothurn (Bayer & Moser 2016: 18, 20-22, 41-43)<sup>7</sup>

Kt. Aargau, mit Beginn Englisch ab der 3. Kl.				
	Lesen	Hören	Sprechen	Schreiben
<b>Beginn 6. Kl.</b>	mind. A2.1 44% n = 4976	mind. A2.1 93% n = 4972	mind. A1.2 78% n = 1134	mind. A1.2 82% n = 1216
<b>Mitte 8. Kl.</b>	A2-B1 82% n = 4976	A2-B1 88% n = 6358	A2.2-B1.1 65% n = 280	A2.2-B1.2 87% n = 6292
<b>Ende 9. Kl.</b>	84% n = 1732	91% n = 1752	k.A.	92% n = 1784
Vergleichsgruppe Kt. Solothurn, mit Beginn Englisch ab der 7. Kl.				
<b>Mitte 8. Kl.</b>	A2-B1 66% n = 2324	A2-B1 74% n = 2324	A2.2-B1.1 45% n = 145	A2.2-B1.2 72% n = 2313
<b>Mitte 9. Kl.</b>	66% n = 1793	79% n = 1793	k.A.	85% n = 1803

Tabelle 3 zeigt, dass im Kt. Aargau die Lehrplanziele zu allen drei Zeitpunkten weitgehend erreicht und zum Teil übertroffen wurden. Zu Beginn der 6. Kl., nach drei Jahren Englischunterricht, erfüllten 80% bis 90% der Schülerinnen und Schü-

<sup>7</sup> In den rezeptiven Fertigkeiten weisen die Autoren für die 8. und 9. Kl. Grobniveaus aus, während in der Produktion mit Feinniveaus operiert wird (vgl. auch Tab. 4).

ler die im Lehrplan erwarteten Kompetenzen im Hörverstehen, Sprechen und im Schreiben. Zum Teil erreichten die Lernenden bereits das Sprachkompetenzniveau B1 (vgl. Bayer & Moser 2016: 4). Im Leseverstehen erreichte hingegen eine Mehrheit zu Beginn der 6. Kl. das für das Ende des Schuljahres erwartete Lehrplanziel noch nicht (ebd.: 53). Diese vorwiegend positiven Erkenntnisse entsprechen nur teilweise den Ergebnissen einer Evaluationsstudie der ersten Kohorte (2013) mit Frühenglisch im Kt. Thurgau, welche gegen Ende der 6. Kl. zum Teil schwächer ausfielen, wobei im Lesen vergleichbar schlechte Resultate hinsichtlich der Erreichung der Lehrplanziele festgestellt wurden (Lesen: 51.7%, Hören: 72.6%, Schreiben: 85.2%, Sprechen: 72.6%) (Kreis, Williner & Maeder 2014: 87). Gemäss der Studie von Bayer & Moser (2016) im Kt. Aargau wurden die Lehrplanziele für das Ende der obligatorischen Schulzeit (Niveau A2.2 – B1.2 je nach Schultyp) in der 9. Kl. im Hörverstehen, im Leseverstehen und im Schreiben von einer überwiegenden Mehrheit erreicht bzw. übertroffen. Zum Sprechen wurden diesbezüglich keine Angaben gemacht (ebd.: 54).

In der Studie von Bayer und Moser (2016) wurde auch ein Vergleich zwischen den Aargauer Frühstartern (E ab der 3. Kl.) und den Solothurner Spätstartern (ab der 7. Kl.) angestellt. Dieser Vergleich ergab klare Vorteile für Lernende des Kt. Aargau in den vier Kompetenzbereichen in der 8. und 9. Kl. Allerdings machten die Schüler/-innen des Kt. Solothurn raschere Fortschritte. Dieser Befund bestätigt, dass ältere Lernende schneller als jüngere beim Erwerb von Fremdsprachen sind (vgl. Lambelet & Berthele 2015). Gleichzeitig wird in dieser Untersuchung jedoch klar sichtbar, dass die maximal erreichbaren Kompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit höher sind, wenn der Fremdsprachenerwerb früher einsetzt (vgl. Bayer & Moser 2016: 5); gemäss dem Autorenteam ist dies besonders für jene Lernenden, die nach der obligatorischen Schulzeit keinen Fremdsprachenunterricht mehr geniessen werden, hoch relevant (ebd.: 57). In der Schweiz ergreifen zwei Drittel der Lernenden eine Berufslehre (SBFI 2017) und in den meisten Zweigen der beruflichen Grundbildung ist kein Fremdsprachenunterricht vorgesehen.

Die Studie von Bayer und Moser weist weiterhin grosse Unterschiede zwischen den Lernenden der unterschiedlichen Schultypen im Kt. Aargau nach (vgl. Tab. 4, Realschule = grundlegende Anforderungen, Sekundarschule = erweiterte Anforderungen, Bezirksschule (progymnasiale Abteilung, hohe Anforderungen). Am Ende der 9. Kl. erreichten in der Realschule im Hören eine Mehrheit und im Lesen etwa die Hälfte die Lernziele. Rund ein Fünftel übertrafen die Vorgaben des Lehrplans und erreichten mindestens B1, jedoch kam im Hören fast ein Drittel und im Lesen die Hälfte der Lernenden nicht über A1 hinaus. (ebd.: 35-37). Auch in der Sekundarschule erreichte eine kleine Minderheit im Hören und Lesen die Lehrplanvorgaben nicht; bei mehr als der Hälfte wurde hingegen mindestens B1

nachgewiesen. Nahezu alle Bezirksschüler/-innen erreichten die erwarteten Lehrplanziele in drei Sprachkompetenzen, wobei 89% mindestens B1 erzielten (ebd.: 5, 36).

Tabelle 4: Lehrplanzilerreichung Englisch in den unterschiedlichen Schultypen (Bayer & Moser 2016: 35-38)

Kt. Aargau, 9. Kl.				
	<b>Lesen</b>	<b>Hören</b>	<b>Sprechen</b>	<b>Schreiben</b>
	<b>A2-B1</b>	<b>A2-B1</b>	<b>A2.2-B1.2</b>	<b>A2.1-B1.1</b>
<b>Realschule</b>	50% n = 421	69% n = 423	k.A.	98% n = 426
<b>Sekundarschule</b>	85% n = 1194	93% n = 1211	k.A.	100% n = 1238
<b>Bezirksschule</b>	99% n = 117	99% n = 118	k.A.	100% n = 120

Die zweite Untersuchung (Heinzmann, Schallhart & Wicki 2015), welche sich mit dem Ende der obligatorischen Schulzeit befasste, wurde bei 1317 Lernenden im Kt. Luzern durchgeführt. Sie stellte ähnliche Diskrepanzen bei den Leistungen gemäss Schultypen fest wie die soeben erwähnte Studie.

Tabelle 5: Lehrplanzilerreichung Englisch in den unterschiedlichen Schultypen (Heinzmann et al. 2015: 13-30)<sup>8</sup>

Kt. Luzern, 9. Kl.					
		<b>Lesen</b>	<b>Hören</b>	<b>Sprechen</b>	<b>Schreiben</b>
<b>Niveau C</b>	n = 270 <sup>9</sup>	mind. A2.2 44%	mind. A2.2 59%	mind. A2.1 85%	mind. A2.1 79%
<b>Niveau B</b>	n = 341	mind. B1.1 39%	mind. B1.1 59%	mind. A2.2 93%	mind. A2.2 69%
<b>Niveau A</b>	n = 394	mind. B1.2 76%	mind. B1.2 32%	mind. B1.1 83%	mind. B1.1 93 %
<b>Langzeit- gymna- sium</b>	n = 312	mind. B2.1 78%	mind. B2.1 15%	mind. B1.2 69%	mind. B1.1 96%

8 An den Langzeitgymnasien werden keine Ergebnisse zur Lernzielerreichung im Schreiben (eigentlich B1.2) aufgeführt, da passende Deskriptoren auf Niveau B1.2 fehlten (vgl. ebd.: 27).

9 Die angegebenen Stichprobengrössen beziehen sich auf die rezeptiven Tests; beim Schreiben wurden nur 50% der Probanden einbezogen, beim Sprechen lediglich etwa 15% (vgl. ebd.: 7).

Heinzmann et al. (2015) unterschieden am Ende der 9. Kl. drei Englischniveaus in der Sekundarschule: Niveau A (höhere), B (erweiterte) und C (grundlegende Anforderungen) sowie die höchsten Anforderungen am Langzeitgymnasium und überprüften gesetzte Lernziele. Die Angaben in Tabelle 5 zeigen, wie viele Lernende das für das jeweilige Schulniveau gesetzte Lehrplanziel mindestens erreicht haben. Beim Sprechen und Schreiben weisen die Resultate auf die Angemessenheit der Ziele hin. Im Hörverständnis erwiesen sich die Lehrplanziele auf den beiden oberen Niveaus als zu hoch: nur eine Minderheit erreichte B1.2 im Niveau A und B2.1 im Gymnasium. Die Leistungen sind aber im Vergleich zu den anderen Schultypen höher. Im Leseverstehen hingegen wurden die Lehrplanziele auf dem Niveau A (B1.2) und im Langzeitgymnasium (B2.1) besser erreicht als auf den Niveaus B (B1.1) und C (A2.2). Im Niveau C kamen wie in der Studie von Bayer und Moser (2016) gegen die Hälfte der Lernenden nach sieben Jahren Englischunterricht nicht über das Kompetenzniveau A1 im Lesen hinaus, was gemäss Heinzmann et al. (2015: 31) mit allgemein schlechterer Literalisierung zusammenhängen könnte. Schliesslich könnte die festgestellte Überlegenheit der Lernenden in der Produktion gegenüber der Rezeption laut den Autoren tendenziell mit den Erhebungsinstrumenten zusammenhängen (ebd.: 31).

Die von Steidinger und Marques Pereira (2016) im Kt. Thurgau durchgeführte Untersuchung in der 8. Kl. bestätigt ebenfalls die Resultate der beiden vorangehenden Studien. Um die Auswirkungen des neuen Modells 3/5 auf der Sekundarstufe I zu untersuchen, wurden 2015 die Sprachkompetenzen bei Lernenden mit Frühenglisch getestet ( $n = 193$ , EA: erweiterte Anforderungen: 107; GA: grundlegende Anforderungen: 86). Die Lernenden wurden im Hinblick auf die Erreichung von Minimalzielen getestet (EA: A2.2 Hören, Lesen, Sprechen, A2.1 Schreiben; GA: A2.1 Hören, Lesen, Sprechen, A1.2 Schreiben). Im Schreiben und im Sprechen war sowohl in EA- als auch GA-Klassen eine hohe Zielerreichung zu beobachten (über 90%). Für Hören und Lesen zeigte sich derselbe Befund für EA-Klassen (96%), während in den GA-Klassen rund 75% der Lernenden die Minimalziele erreichten. Sie verglichen die Resultate mit Daten von Lernenden der 8. Kl. ohne Frühenglisch, die 2013 im Kt. Thurgau in denselben Schulen erhoben worden waren ( $N = 223$ , vgl. Kreis, Williner & Maeder 2014). Der Vergleich ergab, dass der Anteil der Lernenden, welche in den GA-Niveaus die Minimalziele erreichten, wesentlich tiefer, d.h. unter 50% lag. Im Vergleich zur ersten Erhebung erzielten generell die Lernenden mit Frühenglisch in allen Sprachkompetenzbereichen bessere Ergebnisse (vgl. Steidinger & Marques Pereira 2016).

Diese Resultate wie auch die weiter oben zusammengefassten Ergebnisse von Bayer und Moser (2016) stehen im Kontrast zu jenen einer Studie über das Langzeitgymnasium im Kt. Zürich, die das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag

des frühen Fremdsprachenunterrichts als schlecht einstuft. Pfenninger (2016) untersuchte in einer Longitudinalstudie (7. bis 12. Kl.) Leistungen von 200 Zürcher Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit und ohne Frühbeginn E. Sie verglich anhand eines Tests zu Grammatikalitätsurteilen im Englischen sowie je eines argumentativen Aufsatzes in Englisch und Deutsch, mit starkem Fokus auf grammatikalischer Korrektheit, und kam zum Schluss, dass Lernende der 7. Kl. mit Spätbeginn die Lernenden mit Frühbeginn bereits nach sechs Monaten in den meisten untersuchten Schreibkriterien eingeholt hatten. Als Erklärungsfaktoren wurden ein bereits relativ intensiver ausserschulischer Kontakt mit dem Englischen herangezogen, die hohe Korrelation zwischen der Kompetenz in der Schulsprache Deutsch und der FS sowie die Annahme, dass die vorhandenen, im Fokus der Untersuchung stehenden Fertigkeiten bei einem späteren Start sehr rasch übertragen werden können. Da sich die Studie nur auf die leistungsstärkste Schülergruppe bezog (nur die 15% durch eine Aufnahmeprüfung selektionierten Lernenden der gesamten Schülerpopulation im Kt. Zürich besuchen ein Langzeitgymnasium), kann sie laut Bayer und Moser (2016: 57) nicht als repräsentativ für die ganze Stufe betrachtet werden. Die starke Gewichtung der Morphosyntax stimmt ausserdem nicht mit den kompetenzorientierten Kriterien einer Leistungsmessung gemäss aktuellen Lehrplanzielen überein (vgl. D-EDK 2016 'Lehrplan 21').

### **3.3 Erkenntnisse zum Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I (vertikale Kohärenz)**

Im Kt. Aargau wurden Leistungsunterschiede in den Englischkompetenzen am Stufenübergang festgestellt (vgl. Bayer & Moser 2016): Es wurden Mitte der 8. Kl. deutlich bessere Leistungen im Hör- und Leseverständnis als zu Beginn der 6. Kl. gemessen. Insgesamt zeigte sich ein starker Leistungsunterschied ( $d = \text{Lesen } 1.79$  bzw.  $\text{Hören } 1.65$ ), bei einem jährlichen Lernzuwachs von  $d = 0.72$  bzw.  $0.66$ , wobei beachtliche Unterschiede zwischen den Schultypen vorlagen (Grundanforderungen:  $d = 0.15$  bzw.  $0.23$ , erweiterte Anforderungen:  $d = 0.61$  bzw.  $0.62$ , höchste Anforderungen:  $d = 1.08$  bzw.  $0.9$ ).<sup>10</sup> Je höher die Ansprüche eines Schultyps, desto grösser sind den Autoren zufolge die Lernfortschritte auf der Sekundarstufe I.

Auch Peyer et al. (2016) verzeichneten in der Zentralschweiz Leistungsunterschiede in Französisch zwischen der 6. und 8. Kl. (z.B. Lesen  $d = 0.68$ ). Trotz der ungenügenden Lehrplanzielerreichung in Französisch am Ende der 8. Kl. (vgl. Kap. 3.1) gelangten sie zu einer positiven Einschätzung hinsichtlich des Zuwach-

---

<sup>10</sup> Üblicherweise gilt:  $d = 0.2$ : kleiner,  $d = 0.5$ : mittlerer und  $d = 0.8$ : starker Effekt.

ses in allen Kompetenzbereichen. Wie der Effektstärkenvergleich zwischen den Klassenstufen zeigt, erscheint der Leistungszuwachs beim Hörverstehen und Schreiben gross, beim Leseverstehen und Sprechen etwas geringer, aber im Bereich von vergleichbaren Studien. Da in der 8. Kl. die Gymnasiasten nicht einbezogen wurden, ist der Zuwachs eher höher als erwartet (Peyer et al. 2016: 51). Dabei ist zu beachten, dass die berechneten Effektstärken lediglich Anhaltspunkte für den theoretischen Kompetenzzuwachs liefern, da beide Studien keine echten Längsschnittstudien waren.

Demgegenüber stehen die kritischen Meinungen der Lehrkräfte zum Verlauf des Stufenübergangs. Ein Bericht (Kantonsrat St. Gallen 2016: 35) stellte fest, dass gemäss den Lehrpersonen der Stufenübergang optimierbar sei: Während bei den Sekundarstufenlehrpersonen ein Viertel den Erfahrungsaustausch zur Harmonisierung des Stufenübergangs als ungenügend erachtete, betrug dieser Anteil bei den Primarlehrpersonen über 40%. Gemäss Kreis et al. (2014: 87) verdiene der Austausch an der Schnittstelle zwischen den Schulstufen im Kt. Thurgau besondere Beachtung, damit der Vorsprung der bereits erworbenen Kompetenzen genutzt werden könne. In der Nachfolgestudie waren Lehrpersonen der Sekundarstufe I der Meinung, dass das Potential nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule nicht ganz ausgeschöpft werde (vgl. Steidinger & Marques Pereira 2016: 64-67). Gemäss Heinzmann et al. (2015: 28) wirke sich im Kt. Luzern eine "gefühlte Diskontinuität beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe" negativ auf die Leistungen aus: Lernende, welche angaben, dass man auf der Sekundarstufe I wieder bei Null anfangen müsse, schnitten im Englischlesen schlechter ab. Da noch zu wenig an das Vorwissen und die Erfahrungen der Primarschüler/-innen angeknüpft werde, müsse der Austausch zwischen Lehrpersonen beider Stufen verbessert werden (ebd.: 33).

Schliesslich stellten Peyer et al. (2016) fest, dass am Stufenübergang die intrinsische Motivation für Englisch stabil blieb, während sie für Französisch abnahm. Eine ähnliche Entwicklung zeigte sich bei der extrinsischen Motivation: Sowohl in der 6. als auch in der 8. Kl. war die extrinsische Motivation für Englisch höher als für F. Während aber die extrinsische Motivation für Französisch in der 8. Kl. abnahm, blieb sie für Englisch stabil.

### **3.4 Auswirkungen des frühen Beginns von Englisch auf Französisch auf der Primarstufe**

Haenni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen (2009) verglichen in der Perspektive des multiplen Fremdsprachen- bzw. Tertiärsprachenerwerbs Lesen, Hören und Sprechen in Französisch in der 5. und 6. Kl. bei 928 Lernenden in der

Zentralschweiz mit und ohne Englischunterricht ab der 3. Kl. Die Lesekompetenz in Englisch und Deutsch wurde ebenfalls getestet. In der 5. Kl. wurde ein positiver Einfluss von Englisch und von Deutsch auf die rezeptiven Kompetenzen in Französisch festgestellt, wobei dies stärker von der 1. Fremdsprache (Englisch) als von der Schulsprache abhing. Daraus folgerten die Autoren, dass Englisch als 1. FS unabhängig von der Schulsprache das Lernen der Tertiärsprache Französisch unterstützt (Haenni Hoti et al. 2009: 21). Weiterhin stellte diese Longitudinalstudie fest, dass die Lernenden am Ende der 5. Kl. mit zwei Fremdsprachen nicht überfordert waren; von Haus aus mehrsprachige Kinder hatten Vorteile beim Französischlernen.

Gemäss den Ergebnissen am Ende der 6. Kl. erreichten bzw. übertrafen in Englisch mehr als drei Viertel die erwünschte Lesekompetenz (A2.1). In Französisch erreichten bzw. übertrafen sowohl im Hörverständnis als auch im Lesen praktisch alle Lernenden die Lehrplanziele (A1.2). In der mündlichen Interaktionskompetenz erreichte eine überwiegende Mehrheit A1.1 und war dabei, sich Kompetenzen auf Niveau A1.2 aufzubauen, wobei dieses Resultat laut den Autoren aufgrund methodischer Begrenzungen mit Vorsicht zu interpretieren ist. Schliesslich wurde durch die Einführung von zwei Fremdsprachen keine negative Auswirkung auf die Schulsprache Deutsch festgestellt (vgl. Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki 2010).

Dank der gestaffelten Einführung des Englischunterrichts in der Zentralschweiz wurden sowohl Klassen im neuen als auch im alten Modell erfasst. Aus dem Vergleich beider Modelle im quasi-experimentellen Design ging hervor, dass Französischlernende mit Frühstart in Englisch (Modell 3/5) am Ende der 5. Kl. in den drei Kompetenzbereichen im Französisch Lernvorteile hatten gegenüber den Lernenden im alten Modell (5/7): "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).

Am Ende der 6. Kl. erreichten die Lernenden mit Frühenglisch beim Hör- und Leseverständnis im Französisch jedoch keine besseren Leistungen mehr als jene ohne Frühenglisch. Dieser Befund wurde vom Autorenteam dahingehend interpretiert, dass die Kinder im Unterricht keine genügende Unterstützung bei der Nutzung bereits vorhandener Lernerfahrungen erhielten. Bei der mündlichen Interaktion wurde hingegen der Vorteil zugunsten der Lernenden mit frühem Englischunterricht bestätigt (Heinzmann et al. 2010).

### 3.5 Zusammenwirken von Englisch, Französisch und Deutsch am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I

Die Studie von Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine, Brühwiler (2016) zielte im Gegensatz zu den vorangehenden Untersuchungen nicht auf die GeR-basierte Überprüfung von Lehrplanziele in den beiden Fremdsprachen ab, sondern setzte sich zum Ziel, bei 12- bis 14-jährigen Lernenden die Entwicklung von Textkompetenzen (Lesen, Schreiben und Sprechen) in den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie in der Schulsprache Deutsch im Kt. St. Gallen zu erfassen und zu verstehen, wie sich die Sprachen in Lernprozessen gegenseitig stützen. Es wurden Daten zur schriftlichen Textrezeption, zur schriftlichen und mündlichen Textproduktion sowie zu individuellen Lernvoraussetzungen und zu fachdidaktischen Bedingungen bei Lernenden und Lehrpersonen am Ende der 6. und der 7. Kl. erhoben. Unterschieden wurde zwischen einer Untersuchungsgruppe (Englisch ab 3. Kl., n = 1330) und einer Vergleichsgruppe (Englisch ab 7. Kl., n = 473). Im echten Längsschnitt lagen Daten von 317 (Untersuchungsgruppe) und 74 (Vergleichsgruppe) Lernenden in allen Sprachen vor.

In der 6. Kl. (Untersuchungsgruppe) zeigten sich im Lesen zwischen den drei Sprachen signifikante Korrelationen von schwacher bis mittlerer Stärke. Es gab tendenziell stärkere Korrelationen zwischen der Schulsprache und Englisch als zwischen der Schulsprache und Französisch, wobei dieser Unterschied nur bezüglich des Detailverständnisses statistisch signifikant war (vgl. Manno et al. 2016). Auch in der 7. Kl. lagen signifikante interlinguale Korrelationen mit schwachen bis mittleren Stärken zwischen den schulisch geförderten Sprachen vor. Die Unterschiede zwischen diesen Korrelationen waren dabei statistisch nicht signifikant (vgl. Manno 2017).

Aus dem Modellvergleich am Ende der 6. Kl. im Lesen ging ein ähnliches Resultat wie bei Heinzmann et al. 2010 hervor (vgl. Manno 2017): Im Vergleich zum alten Modell 5/7 lag in Französisch die Lesekompetenz im Modell 3/5 zwar etwas niedriger. Der Unterschied am Ende der 6. Kl. erwies sich aber nach Kontrolle des sprachlichen Familienhintergrunds, der sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen des Elternhauses und des Geschlechts als nicht signifikant. Diese Resultate legen die Vermutung nahe, dass bei der schriftlichen Rezeption das nötige Sprachkompetenzniveau (mindestens Niveau A2, vgl. Peyer, Kayser & Berthele 2010) in Französisch als Tertiärsprache am Ende der 6. Kl. noch nicht von allen Lernenden erreicht wurde, um von den übrigen Sprachen ihres Repertoires profitieren zu können. Der vermutete Vorteil des Modells 3/5 im Französischlesen wurde auch am Ende der 7. Kl. trotz zunehmender Sprachkompetenz in beiden Fremdsprachen nicht bestätigt: Die Lernenden im alten Modell 5/7 er-

reichten signifikant bessere Leistungen als jene im neuen Modell. Trotz Umkehrung der Reihenfolge der Fremdsprachen waren in Französisch insgesamt kaum Vorteile des neuen Modells auszumachen (vgl. Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine & Brühwiler 2017: 8).

Bei der schriftlichen und mündlichen Textproduktion in drei Sprachen wurden bei denselben Lernenden Austauschbriefe mit Zimmerbeschreibungen bzw. mündlich produzierte Austauschvideos erhoben. Bei der schriftlichen Produktion und der Vorbereitung der mündlichen Produktion durften Wörterbücher genutzt werden. Untersucht wurden eine Reihe von Textvariablen wie Textlänge, Subordination, Anzahl und Diversität von Konnektoren, Nomen-, Verb- und Adjektivdiversität oder die deskriptive Textstrukturierung beim Schreiben. Dabei zeigten sich in den drei Sprachen sowohl in der 6. als auch in der 7. Kl. bei den meisten untersuchten Variablen interlinguale, je nach Variable schwache bis starke Korrelationen (vgl. Egli Cuenat 2016; 2017). In der mündlichen Produktion waren die interlingualen Zusammenhänge tendenziell stärker als bei der schriftlichen Produktion. Die qualitative interlinguale Analyse der deskriptiven Textmuster wies auf ein ungenutztes Potenzial hin: Nicht alle Lernenden waren in der Lage, ein Textmuster von einer Sprache auf die andere zu übertragen (vgl. Egli Cuenat 2016). Beim Modellvergleich zeigten sich beim Schreiben in der 6. Kl. längere Texte und eine höhere Verbdiversität im Französischen (vgl. Egli Cuenat & Bleichenbacher im Druck). In der 7. Kl. wurden in Französisch keine Vorteile mehr beim Schreiben festgestellt, jedoch produzierten die früher startenden Lernenden in Englisch längere durch mehr und diversere Konnektoren strukturierte schriftliche Texte. Auch hier wurde schnelleres Lernen der älteren Kinder festgestellt (Englisch im Vergleich zu Französisch in der spät startenden Vergleichsgruppe, vgl. Egli Cuenat 2017).

Hinsichtlich der motivationalen Orientierungen beim Erwerb beider Fremdsprachen zeigte sich, dass in Englisch die intrinsische Motivation höher lag als in Französisch. Die Lernenden waren in Englisch auch generell höher intrinsisch als extrinsisch motiviert. Aufgrund des Vergleichs von Klassen im alten und neuen Modell liessen sich als Folge der Umkehrung der Sprachenreihenfolge kaum Auswirkungen auf die Motivation, Französisch zu lernen, feststellen: Die im Zusammenhang mit den oben erwähnten Volksabstimmungen oft angeführte Sorge um negative motivationale Auswirkungen auf das Französischlernen durch den Beginn mit Englisch als 1. FS konnte nicht bestätigt werden. Umgekehrt profitierte die Französisch-Lernmotivation aber auch nicht von der vorgängig gelernten 1. Fremdsprache, mit Ausnahme eines in der 7. Kl. verzögert auftretenden positiven Effekts bei der integrativen Motivation (vgl. Brühwiler & Le Pape Racine 2017).

## 4. Synthese und Ausblick

Die vorangehenden Ausführungen beleuchteten die unterschiedliche Umsetzung der Fremdsprachenreform in der Deutschschweiz der EDK, als Teil des grossangelegten Schulharmonisierungsprojektes HarmoS, zwei Fremdsprachen spätestens ab der 3. und der 5. Kl. einzuführen (HarmoS 2007, Art. 4, 1), und synthetisierten die Resultate einiger empirischer Studien. Wie in Kap. 2.4 erläutert, konzentrierten sich die Bildungsregionen der Zentral- und Ostschweiz sowie der Kt. Aargau bei der Umsetzung fast ausschliesslich auf die Optimierung des Englischunterrichtes, der von der 7. in die 3. Kl. vorverlegt wurde. Man sah sich zunächst nicht veranlasst, bei den Französischlehrplänen und -lehrwerken sowie in der Lehrerfortbildung viel zu ändern. Diese Entscheidung wurde in der Annahme gefällt, dass im Französischunterricht alles beim Alten bleiben würde, da dieser ab der 5. Kl. beibehalten wurde. Von punktuellen und fakultativen Angeboten eines sprachverbindenden Unterrichts wurde kaum Gebrauch gemacht; ein sprachübergreifend weitgehend koordinierter Lehrplan (vgl. D-EDK 2016) wurde erst ab 2010 entwickelt und wird gegenwärtig implementiert.

Die Bildungsbehörden der Deutschschweizer Kantone, welche Französisch als 1. FS wählten, schlugen einen ungleich aufwändigeren Weg ein. Französisch wurde von der 5. in die 3. Kl. und Englisch von der 7. in die 5. Kl. verschoben. Das innovative curriculare Gesamtkonzept im Rahmen des überkantonalen Projektes *Passepartout* beinhaltet die Erarbeitung eines sprachübergreifenden Lehrplans, bei welchem der horizontalen und vertikalen Kohärenz sowie der Förderung von sprachlicher und kultureller Bewusstheit sowie lernstrategischen Kompetenzen viel Gewicht beigemessen wurde (vgl. Kap. 2). Darauf aufbauend wurden koordinierte Fremdsprachenlehrwerke sowie transversale Konzepte der sprachlichen und didaktischen Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen erarbeitet. In dieser Region liegt bislang erst eine wissenschaftliche Evaluation der Pilotphase vor, bei der die Umsetzung des neuen didaktischen Ansatzes der Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Arbeit mit den neuen Lehrwerken im Vordergrund stand (vgl. Kap. 2.4).

Im Gegensatz dazu gibt es zur ersten Phase der Umsetzung in den Bildungsregionen der Zentral- und Ostschweiz sowie im Kt. Aargau (wo die ersten Kohorten den ersten Durchgang bis zur 9. Kl. bereits absolviert haben) zahlreiche empirische Studien, insbesondere bezogen auf Englisch, von denen einige im Kap. 3 synthetisiert wurden. Für das Englische ergeben diese mit grosser Übereinstimmung, dass im Modell 3/5 die Lernziele in der Regel erreicht und z.T. übertroffen werden: Am Ende der Primarstufe (6. Kl.) werden die Lehrplanziele in Englisch als 1. FS in der Regel erreicht bzw. übertroffen, wobei in den Kt. Aargau und Thurgau im Lesen weniger gute Resultate als in den übrigen Kompetenzbereichen

festgestellt wurden. Auf der Sekundarstufe I schnitt der Englischunterricht ebenfalls gut ab, wobei Unterschiede zwischen den verschiedenen Anforderungsniveaus festgestellt wurden. Nur zwei Studien haben bisher die Sprachkompetenzen im Englischen in der 9. Kl. erfasst. Die Resultate bestätigen die gute Lehrplanzielerreichung in der 1. FS.

Aufgrund der aktuellen Erkenntnisse erscheint jedoch bezüglich der Wirksamkeit des Französischunterrichts als 2. FS Verbesserungsbedarf zu bestehen. Dabei ist die Datenlage vorerst als unvollständig und nicht gesichert zu betrachten, denn einerseits liegen lediglich Annahmen über die Sprachkompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit vor (9. Kl.), ausgehend von den Ergebnissen in der 8. Kl. Andererseits sind die Erkenntnisse zu Französisch am Ende der 6. Kl. in den Zentralschweizer Kantonen widersprüchlich: Erreichten die meisten Lernenden der Studie von Heinzmann et al. 2010 mindestens das geforderte Niveau beim Verstehen von gehörten und geschriebenen Texten sowie in der mündlichen Interaktion, zeigte die Untersuchung von Peyer et al. (2016), dass die Lehrplanziele am Ende der 6. Kl. in allen Teilkompetenzen nur von der Minderheit erreicht wurden. In der 8. Kl. wurden sie in Französisch (mit Ausnahme im Lesen) nur von rund einem Drittel der Lernenden erreicht. Dabei erscheint die Anzahl der Unterrichtslektionen in der 1. und der 2. FS als eine wichtige Erklärungsgrösse für den unterschiedlichen Lernerfolg in Englisch und Französisch bzw. für die kantonalen Unterschiede in Französisch darzustellen. Als unterstützende Massnahme drängt sich somit eine Erhöhung der Stundendotation in der 2. FS auf, um die ungleiche Lernzeit (in Jahren und Wochenstunden) in beiden FS auszugleichen. Die Stundendotation scheint ausserdem die Akzeptanz des Schulfachs zu beeinflussen, denn der Französischunterricht erfährt auf der Primarstufe die grösste Zustimmung bei den Lehrkräften in den Kantonen mit drei Wochenstunden. Aber die Erhöhung der Stundendotation alleine stellt vermutlich keine Garantie dar, um das ambitionierte Ziel von HarmoS, Art. 4, 1 zu erreichen. Weiteres Verbesserungspotenzial liegt in einer Anwendung der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Hinblick auf die konsequente Nutzung interlingualer Ressourcen (vgl. Bono 2008; Cenoz 2013; Neveling 2013) und generell in einer Förderung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts durch nachhaltige Lehrerfortbildung. Bislang wurde in den Kantonen mit Englisch als 1. FS die Chance zu wenig genutzt, im Unterricht der 2. FS die in der 1. FS aufgebauten Ressourcen gezielt einzusetzen. Aus dem Modellvergleich (vgl. Kap. 3) ging hervor, dass in der 5. Kl. die Lernenden im Modell 3/5 in der 5. Kl. besser als im Modell 5/7 abschnitten. Aber im Verlaufe der 6. Kl. wurden diese Vorteile im Lesen und Hören weitgehend absorbiert. Zu einem ähnlichen Resultat gelangte die Studie zur Lesekompetenz im Kt. St. Gallen, die in der 6. und der 7. Kl. keine Vorteile für die Lernenden in

Französisch im neuen Modell nachweisen konnte. In der Produktion gab es in der 6. Kl. noch Vorteile, aber in der 7. Kl. nicht mehr.

Bei den bislang vorliegenden Modellvergleichen zum Englischen sind ausserdem die Resultate widersprüchlich. Pfenninger (2016) schloss aus ihrer Studie auf der Gymnasialstufe, dass das neue Paradigma im Englischen nicht wirksam sei bzw. die Lernenden ohne Frühenglisch in kurzer Zeit problemlos den Rückstand aufholen würden. Bayer und Moser (2016) stellten in einer alle Schultypen umfassenden Evaluationsstudie fest, dass sich aus der verlängerten Lernzeit ein Vorteil ergab, wobei die Spätstarter rascher lernten als die Frühstarter. Sie kamen zum Schluss, dass sich insbesondere für Lernende in nicht gymnasialen Schultypen der Frühstart lohne. Viele Fragen bezüglich des Altersfaktors bezüglich des Lernerfolges bleiben zurzeit noch ungeklärt (vgl. Lambelet & Berthele 2015: 81f., Dyssegaard, Egeberg, Sommersel, Steenberg & Vestergaard 2015: 152).

Aufgrund der aktuellen Forschungslage erscheint es dem Autorenteam angezeigt, den eingeschlagenen Weg beizubehalten; dies dürfte sich nicht nur auf Englisch, sondern längerfristig auch auf Französisch positiv auswirken. Französisch hat nicht nur von der Motivationslage der Lernenden (vgl. Kap. 3.5), sondern auch auf systemischer Ebene einen schweren Stand. In vielen Kantonen können Schüler/-innen der nicht gymnasialen Bildungsstufen ab der 8. Kl. vom Unterricht einer 2. FS dispensiert werden (vgl. Kantonsrat St. Gallen 2016; Amt für Volksschule St. Gallen 2013). Eine Rückverschiebung der 2. FS auf die 7. Kl., wie dies von verschiedenen Seiten medienwirksam verlangt wird, dürfte sich insbesondere auf Französisch als 2. FS negativ auswirken. Die Reduktion des Lernerfolgs auf den Altersfaktor bzw. auf die Geschwindigkeit der älteren Lernenden dank ihres kognitiven Vorsprungs greift aus der Gesamtschau zu kurz.

Zu den langfristig positiven Aspekten des Fremdsprachenlernens ab der Primarstufe dürfte die frühzeitige Sensibilisierung und Reflexion über Sprachen gemäss dem Konzept der *Language Awareness* sowie die Förderung positiver Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen, insbesondere den weniger beliebten National- bzw. Fremdsprachen zählen. Neue Curricula setzen neben einem inhalts- und handlungsorientierten Unterricht auf die bewusste Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt, den Abbau sprachlicher Vorurteile und den Aufbau einer weniger ethnozentrischen Haltung zu Sprache und Kultur (vgl. D-EDK 2016; Lehrplan *Passepartout* 2015; HarmoS 2007: Art. 4, 1). Internationale Studien zeigen, dass sich der frühe Fremdsprachenunterricht auf positive Einstellungen und Motivation der Lernenden stützen kann. Ältere Lernende vergleichen sich eher mit anderen und schätzen sich als gute oder schlechte Lernende ein: Ein negatives Selbstbild kann ihre Motivation beeinträchtigen, Fremdsprachen erwerben zu wollen (vgl. Enever 2011).

Insgesamt scheint die aktuelle Fremdsprachenreform auch die angestrebte Demokratisierung des Fremdsprachenunterrichts zu stützen, welche die EDK seit mehreren Jahrzehnten verfolgt (vgl. Manno 2011). Wie bereits erwähnt sind jedoch einige Optimierungen angezeigt, sowohl auf didaktischer als auch auf systemischer Ebene – die vermuteten Vorteile für Tertiärsprachenlernende stellen sich offenbar nicht automatisch ein (vgl. auch Marx 2016) und auch die Stufenübergänge (Primarstufe – Sekundarstufe I – Sekundarstufe II) bedürften einer sorgfältigen Koordination. Weitere Langzeitstudien, welche die gesamte Schulpopulation bzw. alle Schultypen und -stufen, sowie auch die 9. Kl. im Französisch, einbeziehen und bei der Leistungsbeurteilung Lehrpläne sowie gesetzte Schwerpunkte des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule berücksichtigen, sind notwendig. Schliesslich sollte die Bedeutung der Sprachenreihenfolge und der Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts dank den bevorstehenden Untersuchungen in der Sprachregion *Passepartout* mit der Reihenfolge Französisch vor Englisch geprüft werden. Wie alle curricularen Neuerungen braucht auch diese Reform viel Zeit, um die gewünschten Wirkungen zu zeigen. Ein sorgfältiger Einbezug der in diesem Beitrag referierten Studien und vielfältige Kooperationen zwischen Forschung, Bildungspolitik und Unterrichtspraxis können einen wertvollen Beitrag dazu leisten.

Eingang des revidierten Manuskripts 08.06.2018

## Literaturverzeichnis

- Amt für Volksschule St. Gallen (2013): *Dispensation vom Fremdsprachenunterricht: Handreichung für Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen*. St. Gallen: Bildungsdepartement.
- Bayer, Nicole & Moser, Urs (2016): *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I. Schlussbericht zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Mike; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2016): *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Berthele, Raphael; Lambellet, Amélia & Schedel, Larissa S. (2017): Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: L'exemple des inférences interlangues. *Recherches & Applications. Le Français dans le monde* 61, 146-155.
- 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.

- Brühwiler, Christian & Le Pape Racine, Christine (2017): Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 167-181 [online].
- Candelier, Michel (coordinateur); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna & Nogueroles, Artur (2009): *A travers les langues et les cultures: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV. [Online: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_RePA\\_090724\\_IDT.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf), 09.01.2018]
- Candelier, Michel & Schröder Sura, Anna (2015): Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives. *Babylonia* 2, 12-19.
- Cenoz, Jasone (2013): The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 1, 71-86.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009): *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016): *Lehrplan 21. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Luzern: D-EDK [Online: [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch), 11.01.2018].
- 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* [Online: [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf), 05.02.2016].
- EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards – freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011* [Online: [http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp\\_fremdsprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf), 14.10.2015].
- EDK (2017a): *Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule*. Bern: EDK Generalsekretariat. [Online: [https://edudoc.ch/record/128697/files/empfehlungen\\_sprachenunterricht\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/128697/files/empfehlungen_sprachenunterricht_d.pdf), 09.01.2018].
- EDK (2017b): *Beispiele guter Praxis für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. Bern: EDK Generalsekretariat und Bundesamt für Kultur [Online: <http://sprachen.educa.ch/de>, 09.01.2018].
- Egli Cuenat, Mirjam (2016): Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. In: Schmidlin, Regula & Schaller, Pascale (Hrsg.), unter Mitarbeit von Mathys, Nadine: *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung. Savoir linguistique et acquisition de la littérature. Metalinguistic knowledge and literacy acquisition*. Neuchâtel: Bulletin VALS-ASLA 16: 1, 57-78.
- Egli Cuenat, Mirjam (2017): Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 152-166 [online].
- Egli Cuenat, Mirjam & Bleichenbacher Lukas (im Druck): Schriftliche und mündliche Textproduktion im Französischen als erste oder zweite Fremdsprache am Ende der Primarstufe. In: Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (Hrsg.): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Egli Cuenat, Mirjam; Grossenbacher, Barbara; Gubler, Brigitta & Lovey, Gwendoline (im Druck): Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien: Einblicke in aktuelle Entwicklungen mit besonderem Fokus auf die Schweiz. In: Melo-Pfeifer, Silvia & Reimann,

- Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland – state of the art*. Tübingen: Narr.
- Ender, Andrea (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Enever, Janet (Hrsg.) (2011): *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Fäcke, Christiane (2016): Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen*. Münster: Waxmann, 180-192.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Grossenbacher, Barbara; Bertschy, Ida; Sauer, Esther & Wolff, Dieter (2012): *Didaktisches Handbuch zu Mille feuilles 3-6*. Bern: Schulverlag+.
- 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 (NFP56)* [Online: [http://edudoc.ch/record/32473/files/phzlu\\_fe\\_Schlussbericht\\_NFP56.pdf](http://edudoc.ch/record/32473/files/phzlu_fe_Schlussbericht_NFP56.pdf), 16.4.2018].
- HarmoS = *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Heinzmann, Sybille; Müller, Marianne; Oliveira, Marta; Haenni Hoti, Andrea & Wicki, Werner (2010): *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*. Pädagogische Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung. [Online: [http://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/eval\\_engl\\_schlussbericht.pdf](http://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/eval_engl_schlussbericht.pdf), 09.01.2018].
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- Hutterli, Sandra (Hrsg.) (2012): *Koordination des Sprachunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Jessner, Ulrike (2013): Third language learning. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxon: Routledge, 724-728.
- Kantonsrat St. Gallen (2016): *Fremdsprachen in der Volksschule. Bericht der Regierung vom 20. Dezember 2016* [Online: <http://edudoc.ch/record/125231/?ln=de>, 29.01.2017].
- Klee, Peter & Egli Cuenat, Mirjam (2011): *Brücken zwischen und Young World und envol – von Englisch zu Französisch zur Mehrsprachigkeit*. St. Gallen: Volksschulamt des Kantons St. Gallen.
- Kreis, Annelies; Williner, Michaela & Maeder, Christoph (2014): *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung [Online: [http://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50\\_Hochschule/Dokumente/Publicationen\\_Forschung/PHTG\\_Forschungsbericht\\_Nr12.pdf](http://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publicationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr12.pdf), 18.4.2018].

- Krumm, Hans-Jürgen (2004): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 105-112.
- Lambelet, Amelia & Berthele, Raphael (2015): *Age and Foreign Language Learning in School*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave.
- Le Pape Racine, Christine (2007): Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25/2, 156-167.
- Lüdi, Georges; Boillat, Jean-Marie; Bosshard, Hans-Ulrich & Oertle Bürki, Cornelia (1998): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für Allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe 'Gesamtsprachenkonzept' an die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern: EDK [Online: <https://edudoc.ch/record/25519/files/Gesamtsprachenkonzept.pdf?version=1>, 09.01.2018].
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (2009): To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6: 2, 154-167.
- 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 (2011): L'évolution de l'enseignement du français en Suisse alémanique à l'école obligatoire: entre cohésion nationale et mondialisation. *Actes du Colloque international: Francophonie et institutions démocratiques (Montreux, 15-16 octobre 2010): Cahiers de l'Orient (Automne 2011)*, 126-131.
- Manno, Giuseppe (2017): Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primarschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 139-151 [online].
- 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.
- Manno, Giuseppe; Egli Cuenat Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (2017): *Schlussbericht SNF-Projekt "Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I"*. Unveröffentlichtes Manuskript, 15 Seiten.
- 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.
- Marx, Nicole (2016): Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Attempo, 295-300.
- Meißner, Franz-Joseph (2008): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens Verlag, 63-93.
- Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 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.

- Passepartout (2015): *Lehrplan Französisch und Englisch* [Online: [www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/lehrpersonen-primarstufe/worum-geht-es](http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/lehrpersonen-primarstufe/worum-geht-es), 13.4.2018].
- Peyer, Elisabeth; Andexlinger, Mirjam; Kofler, Karolina & Lenz, Peter (2016): *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Peyer, Elisabeth; Kayser, Irmaud & 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.
- Pfenninger, Simone E. (2016): The literacy factor in the optimal age discussion: a 5-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19: 3, 217-234.
- Reimann, Daniel (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen*. Münster: Waxmann, 15-33.
- Sauer, Esther & Saudan, Victor (2008): *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit: Vorschläge zur Begrifflichkeit. Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen* [Online: [www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/fremdsprachenunterricht/paedagogische\\_grundlagenundthemen.html](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/fremdsprachenunterricht/paedagogische_grundlagenundthemen.html), 13.4.2018].
- SBFI (2017): *Berufsbildung in der Schweiz: Fakten und Zahlen 2017*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. [Online: <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/berufsbildung.html>, 18.04.2018].
- Singh, Lisa (2017): Introduction d'un nouvel enseignement du français et de l'anglais en Suisse alémanique. Evaluation scientifique de la phase pilote Passepartout – Résumé et bilan. *IRD Focus* [Online: [www.irdp.ch/data/secure/2288/document/2017\\_irdp\\_focus\\_passepartout\\_f.pdf](http://www.irdp.ch/data/secure/2288/document/2017_irdp_focus_passepartout_f.pdf), 09.01.2018].
- 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.
- Wiedenkeller, Eva (2013): *Strukturierter Überblick über kantonale Studien zum Fremdsprachenunterricht. Analytische Darstellung, inhaltliche und methodische Auswertung*. Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KfM) der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg.