

Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I¹

Giuseppe Manno

Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen
Pädagogische Hochschule FHNW
Campus Muttenz (Basel)
E-Mail: giuseppe.manno@fhnw.ch

Abstract: Im Forschungsprojekt *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* wird die Entwicklung von Textkompetenzen in den schulisch geförderten Sprachen der Deutschschweiz untersucht. Es wird im Rahmen der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins 3. bzw. 5. Schuljahr sowie der Umkehrung der bisherigen Reihenfolge (Englisch vor Französisch) erforscht, inwiefern sich diese Sprachen gegenseitig stützen und wie sich die Kompetenzen bei Lernenden des Kantons St. Gallen über die Stufengrenze hinweg entwickeln. Im Zentrum des vorliegenden Artikels steht die Lesekompetenz am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. Es geht einerseits um die Frage, ob sich die Zusammenhänge in der Lesekompetenz zwischen den Fremdsprachen am Stufenübergang verändern, andererseits, ob sich die Lesekompetenz weiterentwickelt und dabei Französisch als 2. Fremdsprache von der 1. Fremdsprache (Englisch) profitiert.

Aus unserer Analyse anhand der längsschnittlichen Stichprobe lässt sich in beiden Fremdsprachen ein signifikanter Zuwachs in der Lesekompetenz feststellen, der verglichen mit anderen Schweizer Studien allerdings eher bescheiden ausfällt. In den beiden Fremdsprachen bleiben die mittleren Korrelationen am Stufenübergang konstant. Es wird ausserdem ein Effekt von Englisch auf den Leistungszuwachs in Französisch nachgewiesen: Eine hohe Lesekompetenz in Englisch in der 6. Klasse wirkt sich positiv auf den Zuwachs in der Lesekompetenz in Französisch in der 7. Klasse aus. Der Zuwachs am Stufenübergang würde wohl größer ausfallen, falls die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kanton St. Gallen bereits vollzogen wäre.

The project *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* examined the development of text competence in the languages taught at school in the German part of Switzerland. Within the context of the anticipation of the foreign language teaching to 3th / 5th grade and the reversal of the previous order (now English before French) it has been studied in what way these languages mutually support each other and how the proficiency of the learners of the canton St. Gallen develops at the transition between primary and secondary school. The focus of this article is the reading competence in this context. The questions addressed are on the one hand whether the correlations between the foreign languages in reading comprehension change at this transition, on the other hand, whether the reading competence keeps on developing, and further, if French as second foreign language profits from the first foreign language (English).

Our study shows, on behalf of the longitudinal sample, a significant increase in the reading competence in both foreign languages, that compared to other Swiss studies is, however, rather modest. In both foreign languages the medium-sized correlations stay constant at the transition between primary and secondary school. It also has been measured an effect of English on the increase in French: a high reading competence in English at 6th grade has a positive effect on the increase of the reading competence in French at the 7th grade. The increase of the proficiency at the transition would probably be higher, if the implementation of the didactics of multilingualism in the canton St. Gallen had already taken place.

Schlagwörter: Fremdsprachenerwerb, Tertiärsprachenerwerb, Fremdsprachenunterricht, Lesekompetenz, Mehrsprachigkeit; foreign language acquisition, tertiary language acquisition, foreign language teaching, reading comprehension, multilingualism

1. Einleitung

Im Laufe des letzten Jahrzehnts wurde durch die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins 3. bzw. 5. Schuljahr (Modell 3/5) in der Schweiz eine Fremdsprachenreform verwirklicht mit dem Ziel einer Erziehung zur *funktionalen Mehrsprachigkeit* für alle (vgl. Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] 2004) als Teil des umfassenden Schulharmonisierungsprojektes HarmoS (2007). Im Kontext dieser Fremdsprachenreform wurde in der Ostschweiz der Beginn des Englischunterrichts von der 7. in die 3. Klasse vorverlegt, während der Französischunterricht weiterhin, jetzt aber als 2. Fremdsprache, ab der 5. Klasse unterrichtet wird.

Im vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* (vgl. Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine & Brühwiler 2016) wird die Entwicklung von Textkompetenzen (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger 2008) beim Lesen, Schreiben und Sprechen in den schulisch geförderten Sprachen untersucht. Im Projekt wird im Zuge der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts sowie der Umkehrung der bisherigen Reihenfolge erforscht, inwiefern sich diese Sprachen gegenseitig stützen und wie sich die Kompetenzen bei Lernenden des Kantons St. Gallen über die Stufengrenze hinweg entwickeln.² Im in dieser Zeitschrift erschienenen Beitrag *Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primärschüler/innen am Ende der 6. Klasse* (Manno 2017) wurde ein Vergleich zwischen der Lesekompetenz in Französisch als 1. (Modell 5/7) und als 2. Fremdsprache (Modell 3/5) in der 6. Klasse angestellt. Im vorliegenden Artikel wird eine unterschiedliche Perspektive eingenommen: Im Zentrum steht die Lesekompetenz im Modell 3/5 am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I in den Fremdsprachen Englisch und Französisch, der in der 7. Klasse erfolgt (HarmoS 2007).³ Es geht einerseits um die Frage, inwiefern sich die Lesekompetenz in beiden Fremdsprachen am Stufenübergang weiterentwickelt. Es wird andererseits untersucht, inwiefern sich Zusammenhänge in der Lesekompetenz zwischen den Fremdsprachen am Stufenübergang verändern und dabei Französisch als 2. Fremdsprache von der 1. Fremdsprache (Englisch) profitiert.

Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund und der Forschungsstand referiert (Kap. 2.). Anschliessend werden die Forschungsfragen (Kap. 3.) und das methodische Vorgehen (Kap. 4.) präsentiert und Resultate im Lesen am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I berichtet (Kap. 5.). In der Diskussion und im Fazit werden die Resultate besprochen und interpretiert (Kap. 6.).

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1. Lesen in einer plurilingualen Perspektive

VertreterInnen der Mehrsprachigkeitsdidaktik postulieren anstatt eines isolierten Sprachenlernens die vernetzte Entwicklung eines mehrsprachigen Repertoires (z.B. Coste, Moore & Zarate ²2009; Neuner ²2005). Der Fokus richtet sich dabei nicht auf Einzelsprachen, sondern auf das dynamische, komplexe Zusammenspiel zwischen Sprachen im Repertoire der Lernenden (Cenoz 2013; Hufeisen 2005; Jessner 2013; Lüdi & Py 2009). Befunde aus Psycho- und Neurolinguistik zeigen, dass Lernen integrativ erfolgt, d.h. durch die Bildung von Netzwerken mit vorhandenen Wissensbeständen (Neuner ²2005). In der Fremdsprachen- und Tertiärsprachenerwerbsforschung zeichnet sich bei der Untersuchung der wechselseitigen Einflüsse zwischen Sprachen eine Verlagerung des Interesses von Interferenzen, d.h. von Unterschieden zwischen Sprachen als Fehlerquellen, hin zur Erforschung der Nutzung von interlingualen Gemeinsamkeiten (z.B. Kognaten) und von Sprachlernerfahrungen (z.B. Lern-

Manno, Giuseppe (2018), Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 152-166. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

und Lesestrategien) über Sprachen hinweg (Escudé & Janin 2010; Marx 2005). Die Access-Theorie (Walter 2007) spricht im Zusammenhang mit der Lesekompetenz und der Textproduktion nicht von Transfer, sondern von Zugriff (access), denn in dieser Konzeption werden diese sprachenübergreifenden Wissensbestände im Sinne der common underlying proficiency (Cummins 2009) potentiell von mehreren Sprachen genährt.

Es wird angenommen, dass Tertiärsprachenlernende wichtige Lernvorteile gegenüber Lernenden einer 1. Fremdsprache vorweisen (Cenoz 2003; Jessner 2013; Marx & Hufeisen 2004). Hufeisen (2005) postuliert in ihrem *Faktorenmodell*, das sich speziell auf unterrichtlich gesteuertes Sprachenlernen bezieht, dass zwischen dem Lernen der 1. und der 2. Fremdsprache ein qualitativer Unterschied bestehe: Man verfüge im Tertiärsprachenerwerb über wertvolle Sprachlernerfahrungen sowie über ein Repertoire an Sprachlernstrategien, welche sich Lernende der 1. Fremdsprache erst aneignen müssen. Erste empirische Studien im Rahmen der Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung v.a. im Bereich der Rezeption stützen diese Annahme (z.B. Brohy 2001; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; Dentler, Hufeisen & Lindemann 2000).

In der Lese- und Bilingualismusforschung wurde vielfach festgestellt, dass selbst bei einer genügenden Lesekompetenz in der Schulsprache das Lesen in der Fremdsprache die Lernenden vor Schwierigkeiten stellt: Wegen einer beschränkten Sprachkompetenz in L2 ist die Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen (z.B. lexikalischer Zugriff) noch ungenügend (Gaonach 2000). In der DESI-Studie ziehen Nold, Rossa & Chatzivassiliadou (2008: 137) die *Schwellenhypothese* (Cummins 1979) für das Englische heran: Einerseits werden Lesestrategien der Erstsprache in das fremdsprachliche Lesen übertragen, sofern „ein bestimmtes sprachliches Schwellenniveau in der L1 erreicht“ wird. Andererseits sei auch in der L2 „ein ausgeprägtes sprachliches Niveau“ zur Bewältigung von Sprache in kontextreduzierter Kommunikation (*Cognitive Academic Language Proficiency*) notwendig.

Cenoz (2013) kommt in ihrer Synthese der Tertiärsprachenerwerbsforschung zum Schluss, dass Lernende einer Tertiärsprache nicht automatisch von vorhergehenden Sprachen profitieren. Es wird eine *doppelte Schwellenhypothese* (*double threshold*) postuliert (Lechner & Siemund 2014; vgl. auch Hulstijn 2015). Erste empirische Studien zur Lesekompetenz bei Erwachsenen weisen darauf hin, dass Lernende erst ab einer gewissen Sprachkompetenz in der Tertiärsprache dank vorhergehenden Sprachen Lernvorteile haben. Die Studie von Peyer, Kayser & Berthele (2010) untersucht den gesteuerten Fremdsprachenerwerb von italienisch- und französischsprachigen Studierenden. Diese zeigen bessere Leseleistungen in Deutsch als Tertiärsprache (L3 oder L4) dank der Brückensprache Englisch. Dabei profitieren die Lernenden mit schwachen Deutsch-Kompetenzen weniger von ihren Englisch-Lesekompetenzen als Lernende im mittleren Bereich (Niveau A2). Mit zunehmenden Deutsch-Kompetenzen lasse ausserdem der Einfluss von Englisch nach: Wenn eine L3 entweder zu wenig oder zu gut beherrscht wird, kann offenbar eine L2 wenig für eine L3 leisten (Peyer et al. 2010: 232-233). Diese empirische Studie liefert erste Anhaltspunkte über die Schwelle bei Tertiärsprachen. Es darf dabei nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Kompetenzeinstufung hier über eine Selbsteinschätzung der ProbandInnen erfolgte. Schliesslich ist zumindest in der schriftlichen Rezeption die Schwelle bei Tertiärsprachen bei verwandten Sprachen tiefer anzusetzen als in anderen Sprachkombinationen (Manno 2017: 142).

Transfer funktioniert in der Regel umso besser, je ähnlicher sich Ziel- und Brückensprache sind (vgl. Hammarberg 2001: 22-23). Der Faktor typologische Nähe ist besonders relevant für die Reihenfolge Deutsch-Englisch-Französisch, denn Englisch beinhaltet zahlreiche romanische Züge. Haenni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen (2009) haben beispielsweise den Tertiärsprachenerwerb bei Primarschulkindern der Zentralschweiz mit dieser Sprachenfolge untersucht. Diese Longitudinalstudie stellte im Lesen einen positiven Einfluss von Deutsch und Englisch auf Französisch bereits in der 5. Klasse bzw. nach einem Jahr Französischunterricht fest, wobei die Tertiärsprache Französisch stärker von der 1. Fremdsprache als von der Schulsprache abhängt (Haenni Hoti et al. 2009: 21).

Grundsätzlich gilt, je höher die Kompetenz von Lernenden in einer Sprache ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit ihrer Aktivierung als Brückensprache zur nächsten nahverwandten Fremdsprache, insbesondere, wenn man über ein hinreichendes sprachen- und intersystemspezifisches Wissen verfügt (vgl.

Hammarberg 2006; Meißner & Burk 2001). Dabei hängt die Bereitschaft, andere Sprachen zu aktivieren auch von der wahrgenommenen bzw. subjektiven Distanz (*Psychotypologie*) zwischen den Sprachen ab (vgl. Ó Laoire & Singleton 2009; Ringbom 2007). Müller-Lancé (2003) stellt ausserdem bei der Erschliessung fremdsprachlichen Wortschatzes fest, dass gewisse Lernertypen zu wenig aus ihrem mehrsprachigen Potential machen. Es wird deshalb eine gezielte Einübung der interlingualen Transferstrategien gefordert (vgl. z.B. Ender 2007). Erste empirische Studien legen den Schluss nahe, dass die Sensibilisierung von Lernenden auf interlinguale Gemeinsamkeiten einen positiven Effekt auf ihre Leistungen in den weiteren Fremdsprachen hat (vgl. z.B. Marx 2005; Neveling 2013). Die Erforschung des multiplen Sprachenerwerbs im schulischen Umfeld kann aufgrund der Komplexität des Phänomens und der zahlreichen relevanten Faktoren (Alter, Stundendotation, Qualität des Inputs, eingesetzte Didaktik usw.) nicht als abgeschlossen betrachtet werden (vgl. Dyssegaard, Egeberg, Sommersel, Steenberg & Vestergaard 2015; Lambelet & Berthele 2015).

2.2. Studien zum Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I

Der Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I wird als wesentlicher Einflussfaktor auf den Lernerfolg im Fremdsprachenlernen beschrieben (vgl. Edelenbos & Johnstone 2006). Vielerorts werden mangelnde Kontinuität und ungenügende Berücksichtigung vorhandener Ressourcen festgestellt: Es wird ein zu abrupter Übergang zwischen einem den kognitiven Lernvoraussetzungen von Lernenden der Primarstufe angepassten, eher holistischen, spielerischen, auf mündliche Kommunikation ausgerichteten und einem eher formal-kognitiven, auf die Bewusstmachung von Regelmäßigkeiten ausgerichteten und schriftorientierten Lernen auf der Sekundarstufe (vgl. Heinzmann 2013; Stotz 2009) beobachtet. Ein Mangel an Diagnosekompetenz führt bei Sekundarlehrpersonen häufig zu Enttäuschungen über Schülerleistungen (vgl. Kolb 2011) und zur Demotivierung der Lernenden (vgl. Burwitz-Melzer & Legutke 2004). Als problematisch wird von Sekundarlehrpersonen die grosse Heterogenität der sprachlichen Kompetenz der Kinder angesehen (vgl. Haenni Hoti 2007). In der Literatur werden u.a. Verbesserungen der Rahmenbedingungen wie Kooperation vor Ort, koordinierte Weiterbildung, Austausch zwischen den Lehrpersonen der angrenzenden Stufen, gegenseitige Hospitationen, *vertikale Kohärenz* in den Lehrplänen und Lehrmitteln vorgeschlagen, damit die erworbenen Kompetenzen besser ‚abgeholt‘ werden können (vgl. Kolb 2011; Kreis, Williner & Maeder 2014). Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Kanton Thurgau waren beispielsweise der Meinung, dass das Potential nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule nicht ganz ausgeschöpft werde. Sie kannten die Konzepte und die Lehrmittel der angrenzenden Stufe nur teilweise (vgl. Steidinger & Marques Pereira 2016: 64-66).

In der Deutschschweiz wurden in den letzten Jahren im Zuge der Fremdsprachenreform zahlreiche Studien zur Evaluation des Fremdsprachenunterrichts durchgeführt. Diese Untersuchungen in der Tradition des Bildungsmonitorings überprüften die Erreichung der Lehrplanziele in den Fremdsprachen anhand von Bildungsstandards und mit Bezug auf die Kompetenzniveaus des GER (Europarat 2001). Es liegen erste Erkenntnisse über den Stufenübergang vor, wobei bisher keine dieser Studien den Übergang von der 6. in die 7. Klasse (1. Jahr der Sekundarstufe I) untersucht. Gemäss der Studie von Heinzmann, Schallhart & Wicki (2015) über die Englischkompetenzen am Ende der 9. Klasse im Kanton Luzern wirke sich eine „gefühlte Diskontinuität beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe“ (Schallhart & Wicki 2015: 28) negativ auf die Leseleistung aus: Es schnitten diejenigen Lernenden schlechter im Englisch-Lesen ab, welche angaben, dass man auf der Sekundarstufe oder am Gymnasium wieder bei Null anfangen müsse. Der Austausch zwischen Lehrpersonen beider Stufen, um an die Vorkenntnisse der PrimarschülerInnen anzuknüpfen, sei folglich zu optimieren.

In der Studie von Peyer, Andexlinger, Kofler & Lenz (2016) in der Zentralschweiz wurden die Lehrplanziele für Französisch am Ende der 6. Klasse im Lesen (Niveau A1.2) von 53.5 % der Lernenden erzielt oder übertroffen. Am Ende der 8. Klasse erreichte im Lesen nur 30.7 % das – für das Ende der 9. Klasse – festgesetzte Niveau (Niveau A2.2). Peyer et al. (2016) verzeichneten in Französisch einen Zuwachs von der 6. Klasse zur 8. Klasse von $d = 0.68$ bzw. einen durchschnittlichen jährlichen Lernzuwachs von 0.34. Es ist dabei zu beachten, dass die Effektstärken (Cohen's d) lediglich Anhaltspunkte für den theoretischen Kompetenzzuwachs gaben, da diese

Studie keine eigentliche Längsschnittstudie war (Peyer et al. 2016: 23, 51). Die Autoren gelangten dennoch zu einer positiven Einschätzung hinsichtlich dieses Zuwachses:

Beim Leseverstehen und beim Sprechen ist der „Kompetenzzuwachs“ etwas geringer [als beim Hörverstehen und beim Schreiben], allerdings immer noch im Bereich dessen, was gemeinhin bei vergleichbaren Studien erwartet wird. Wenn man bedenkt, dass in der 8. Klasse die GymnasiastInnen nicht getestet wurden, liegt auch dieser „Zuwachs“ eher über dem Erwartbaren (Peyer et al. 2016: 51).

Schliesslich wurde eine weitere Pseudo-Längsschnittstudie im Kanton Aargau zu den Englischkompetenzen zu Beginn der 6., in der Mitte der 8. und am Ende der 9. Klasse durchgeführt (vgl. Bayer & Moser 2016). Als Kontrollgruppe wurden Klassen des Kantons Solothurn hinzugezogen. Insgesamt zeigte sich ein starker Leistungsunterschied zwischen der 6. und der 8. Klasse ($d = 1.79$), bei einem jährlichen Lernzuwachs von $d = 0.72$, wobei beachtliche Unterschiede zwischen den drei Schultypen festgestellt wurden (Realschule bzw. Grundanforderungen: $d = 0.15$, Sekundarschule bzw. erweiterte Anforderungen: $d = 0.61$, Bezirksschule bzw. höchstes Leistungsniveau: $d = 1.08$).

3. Forschungsfragen zur Lesekompetenz in den Fremdsprachen am Stufenübergang

Bezugnehmend auf den aktuellen Forschungsstand eröffnen sich verschiedene Fragestellungen zum schulischen Fremdspracherwerb im Rahmen der aktuellen Fremdsprachenreform in der Schweiz. Als Forschungsdesiderat gilt die Erforschung der Lesekompetenz am Stufenübergang in echten Längsschnittstudien. In der Perspektive der Tertiärspracherwerbsforschung interessiert ausserdem, inwiefern sich mögliche Zusammenhänge zwischen Französisch und Englisch am Stufenübergang verändern und ob die Lesekompetenz in der 2. Fremdsprache von der 1. Fremdsprache profitiert. Es lassen sich demnach für den vorliegenden Beitrag folgende Forschungsfragen zur Lesekompetenz in den Fremdsprachen am Stufenübergang ableiten:

1. Inwiefern lassen sich Fortschritte am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I hinsichtlich der Lesekompetenz in beiden Fremdsprachen feststellen?

Es ist anzunehmen, dass der Unterricht am Ende der 7. Klasse trotz eines möglichen Mangels an Kontinuität am Stufenübergang einen signifikanten Zuwachs in der Lesekompetenz in beiden Fremdsprachen haben wird (Kap. 2.2).

2. Inwiefern verändern sich am Stufenübergang die Zusammenhänge in der Lesekompetenz zwischen den Fremdsprachen Französisch und Englisch?

Es wird vermutet, dass sich mit zunehmender Kompetenz in den Fremdsprachen stärkere Zusammenhänge in der Lesekompetenz zwischen Englisch und Französisch in der 7. Klasse als in der 6. Klasse finden lassen.

3. Profitiert die Lesekompetenz in Französisch als 2. Fremdsprache von Englisch als 1. Fremdsprache?

Die Lesekompetenz in Französisch als Tertiärsprache sollte am Ende der 7. Klasse von der 1. Fremdsprache Englisch profitieren, auch wenn (erwachsene) Lernende erst ab einer gewissen Sprachbeherrschung in der Tertiärsprache dank den vorhergehenden Sprachen Lernvorteile haben (vgl. Kap. 2.1).

4. Methodisches Vorgehen

4.1. Datenerhebung und Stichprobenumfang

Die Analysen beruhen auf Daten, die im Frühjahr 2014 bzw. 2015 in mehreren Gemeinden des Kantons St. Gallen erhoben wurden (32 6. Klassen und 38 7. Klassen). Für die Untersuchung 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 forschungswirtschaftlichen Gründen nicht realisieren, da die Lernenden in der Sekundarstufe I auf verschiedene Leistungszüge, oft in unterschiedlichen Schulhäusern und Schulklassen, aufgeteilt werden (vgl. Manno et al. 2016). Für den vorliegenden Vergleich zwischen der 6. und 7. Klasse wird ausschliesslich die längsschnittliche Stichprobe berücksichtigt.⁴ Im Lesen lag eine Stichprobe von 315 ProbandInnen vor, wobei eine Schülerin in der 7. Klasse vom Französischunterricht dispensiert war und von den Analysen ausgeschlossen wurde. Die Zusammensetzung der Stichprobe (Tab. 1) bildet die Gesamtheit der SchülerInnen im Kanton St. Gallen hinsichtlich der verschiedenen Schultypen bzw. Anforderungen in der 7. Klasse gut ab (vgl. Manno et al. 2017).

Tab. 1 Untersuchungsanlage mit Angaben zu den Stichprobenumfängen im Längsschnitt

Daten	6. Schuljahr (Mai 2014)	7. Schuljahr (Mai 2015)
Weiblich	169	169
Männlich	143	145
Familiensprache: ausschliesslich Deutsch	194	195
Familiensprache: nicht ausschliesslich Deutsch	118	119
Schultypen 7. Klasse		
Realschule	—	127
Sekundarschule	—	176
Untergymnasium	—	10

Es wurden individuelle Merkmale (Geschlecht, *ESCS*, familiärer Sprachhintergrund) statistisch kontrolliert, um mögliche Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den beiden Stufen zu erklären. Der *ESCS-Index* für sozioökonomischen und kulturellen Status des Elternhauses (*Economic, Social and Cultural Status*) wurde anhand von drei Kriterien gemessen: *inkorporiertes kulturelles Kapital*: Maximum aus dem Beruf der Eltern; *objektiviertes kulturelles Kapital*: Anzahl bzw. z-standardisierte Anzahl Bücher im Haushalt (Indikator für die Bildungsnähe der Familie); *institutionalisiertes kulturelles Kapital*: höchster Schulabschluss in der Familie. Der *familiäre Sprachhintergrund* erfasste im vorliegenden Projekt verschiedene Aspekte. Grundlage für die nachfolgenden Analysen sind die Variablen: „Familiensprache Eltern-Kind“, „Familiäre Mehrsprachigkeit“ (Synthese der Items: Familiensprache der Eltern untereinander, Eltern-Kind, Kind-Geschwister, andere gesprochene Sprachen), sowie die „Kompetenzselbsteinschätzung“ der SchülerInnen in beiden schulisch geförderten Fremdsprachen auf einer Skala von 4-1 (4: am besten, 2: am drittbesten, 3: am zweitbesten, 1: „auch noch“). Die Kompetenzselbsteinschätzung wurde modelliert, um zu eruieren, ob die untersuchten Fremdsprachen von den ProbandInnen vielleicht als ihre starken Sprachen betrachtet werden.

4.2. Erhebungsinstrumente in der Rezeption

Die stufengerechten Testaufgaben in der schriftlichen Rezeption lehnen sich an HarmoS Fremdsprachen (EDK 2011) an, unter Berücksichtigung des Testinstrumentariums von *lingualevel* (vgl. Lenz, Studer, BKZ, EDK-Ost & NWEDK 2007). Es wurden weitere Testinstrumente berücksichtigt (vgl. Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki 2009), wobei sie an die kognitiven Voraussetzungen der Jugendlichen unserer Stichprobe adaptiert wurden. Auch Zielstufenlehrpersonen wurden bei der Erarbeitung des Testinstruments beigezogen.

Manno, Giuseppe (2018), Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 152-166. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Das Testinstrument in Französisch und Englisch umfasste Aufgaben zum Global- und Detailverständnis. Das hier geprüfte Leseverständnis als Durchschnitt von Global- und Detailverständnis ist ein Indikator für die Lesekompetenz der ProbandInnen. In den fremdsprachlichen Texten ging es u.a. um deskriptive Textformen, die dem Alltag der ProbandInnen entsprechen (z.B. Französisch: Steckbriefe; Englisch: Restaurantbeschreibungen). Um die stufenübergreifende Vergleichbarkeit zu gewährleisten und dabei den Wiederholungseffekt möglichst zu neutralisieren sowie auch das ganze Kompetenzspektrum der jeweiligen Stufe abzudecken, enthielten die Testinstrumente sowohl stufenspezifische als auch gemeinsame Testaufgaben im mittleren Schwierigkeitsbereich. Die Aufgaben in beiden Fremdsprachen befanden sich auf verschiedenen Kompetenzstufen, denn es betraf die 1. und die 2. Fremdsprache, die ab der 3. bzw. 5. Klasse einsetzen. Der Englischtest bewegte sich in der 6. Klasse auf dem Niveau A1.1 – A2.1, in der 7. Klasse auf dem Niveau A2.1 – B1.2 des GER (je 20 Items bzw. 21 Punkte). Der Französischtest deckte in der 6. Klasse das Niveau A1.1 – A1.2 (13 Items bzw. 19 Punkte) und in der 7. Klasse das Niveau A1.2 – A2.2 ab (20 Items bzw. 22 Punkte).

Tab. 2 Niveau der Tests in Englisch und Französisch gemäss GER

	Englisch 1. Fremdsprache	Französisch 2. Fremdsprache
6. Klasse	Aufgabe 1: A1.1 – A1.2	Aufgabe 1: A1.1
6./7. Klasse	Aufgaben 2, 3: A2.1	Aufgaben 2, 3: A1.2
7. Klasse	Aufgabe 4a, 4b: A2.2 – B1.2	Aufgaben 4, 5: A1.2 – A2.2

Schliesslich erfolgte eine Optimierung des Testinstruments durch eine Pilotierung in mehreren Klassen. Diese verliefen mehrheitlich positiv, obwohl die Reliabilität der Tests wegen einzelnen Items nicht optimal war. Die Analysen der Vorstudie ergaben, dass einzelne Aufgaben leicht waren. Deshalb wurden in der Hauptstudie, über die hier berichtet wird, einige Items ausgewechselt: Im Französischtest wurden in der Aufgabe 2 (Niveau A1.2) zwei von zehn Items durch schwierigere ersetzt. In Aufgabe 5 (Niveau A1.2 – A2.2) wurden drei von 10 Items ersetzt. Im Englisch, das im alten Modell 5/7 erst ab der 7. Klasse unterrichtet wurde, waren in der Vorstudie keine Erhebungen in der 6. Klasse durchgeführt worden. Die Aufgabe 4 (Niveau A2.2 – B1.2) ist eine Aufgabe, die nur in der Hauptstudie eingesetzt und in einigen Klassen zuvor pilotiert wurde. Die Aufgabe 1 (Niveau A1.1 – A1.2), die in der Vorstudie in der 7. Klasse (nach einem Jahr Englischunterricht) eingesetzt worden war, kam in der Hauptstudie in der 6. Klasse zum Einsatz; in der 7. Klasse wurde sie durch Aufgabe 3 (Niveau A2.1) ersetzt.

Die Antworten auf die Testaufgaben wurden nach festgelegten Kriterien mit einer Punktzahl bewertet. Um trotz teilweise unterschiedlicher Aufgaben in der 6. und 7. Klasse Testwerte auf derselben Metrik zu erzeugen, wurden die Daten auf der Grundlage der Item-Response Theorie raschskaliert (vgl. z.B. Bühner 2006). Der daraus resultierende *wle*-Schätzer (*weighted likelihood estimates*), der die Leistung der Lernenden bezüglich der Lesekompetenz abbildet, wurde mit Blick auf eine bessere Interpretierbarkeit auf einen Mittelwert von 50 mit einer Standardabweichung von 10 transformiert.

5. Resultate

5.1. Inwiefern lassen sich Fortschritte am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I hinsichtlich der Lesekompetenz in beiden Fremdsprachen feststellen?

Der Stufenvergleich anhand der längsschnittlichen Stichprobe für Englisch (6. Kl. $M = 48.97/7$. Kl. $M = 50.57$) und Französisch (6. Kl. $M = 47.94/7$. Kl. $M = 50.40$) zeigt, dass ein signifikanter Unterschied zwischen der 6. und der 7. Klasse sowohl in Englisch ($t(313) = -2.873$, $p = .004$, $d = 0.17$) als auch in Französisch ($t(313) = -3.807$, $p < .001$, $d = 0.26$) besteht (vgl. Abb. 1). In beiden schulisch geförderten Fremdsprachen ist also die Lesekompetenz in der 7. Klasse signifikant grösser als in der 6. Klasse. Es handelt sich dabei um kleine Effektstärken (vgl. Cohen 1988).

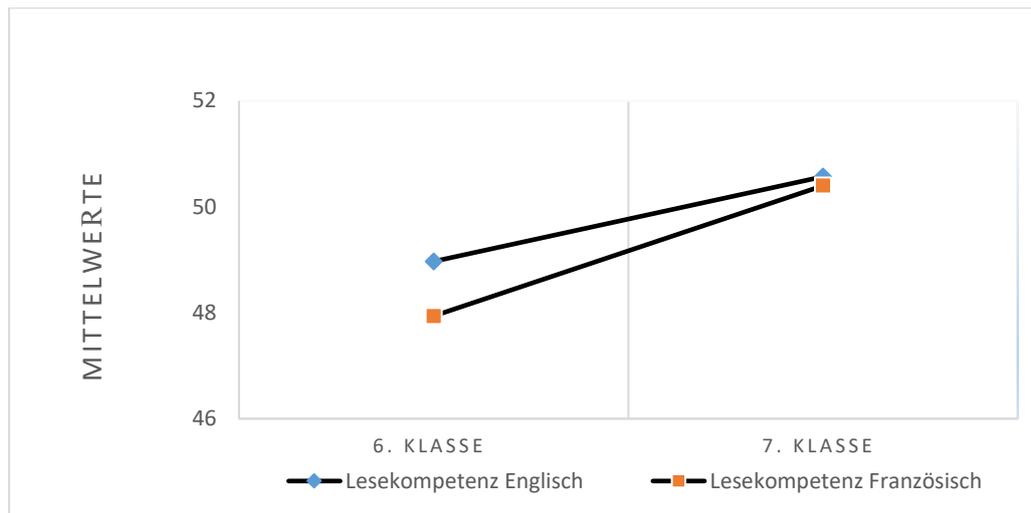


Abb. 1 Verlauf der Lesekompetenz in Englisch, Französisch – 6. Klasse, 7. Klasse

Aufgrund der Varianzanalyse mit Messwiederholung (Fach 1 = Englisch; Fach 2 = Französisch; Zeitpunkt 1 = 6. Klasse, Zeitpunkt 2 = 7. Klasse) wird ein signifikanter Unterschied in der Lesekompetenz hinsichtlich der Stufe festgestellt ($F = 23.417$, $p < .001$, Eta-Quadrat: .070). Hingegen ist kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der beiden Fremdsprachen ($F = 1.895$, $p = .170$, Eta-Quadrat: .006) zu verzeichnen. Es lässt sich auch kein signifikanter Unterschied in der Interaktion zwischen beiden Variablen ($F = .994$, $p = .320$, Eta-Quadrat: .003) nachweisen. Es liegt somit ein vergleichbarer Verlauf am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I in beiden Fremdsprachen vor.

Es lässt sich also anhand der längsschnittlichen Stichprobe ein signifikanter Zuwachs in der Lesekompetenz am Ende der 7. Klasse in beiden Fremdsprachen feststellen. Es handelt sich um einen eher bescheidenen Zuwachs am Stufenübergang. Es wird schliesslich ein vergleichbarer Verlauf in beiden Fremdsprachen festgestellt.

5.2. Inwiefern verändern sich am Stufenübergang die Zusammenhänge in der Lesekompetenz zwischen den Fremdsprachen Französisch und Englisch?

Um die Zusammenhänge zwischen beiden Fremdsprachen in der Lesekompetenz innerhalb der 6. und der 7. Klasse zu ermitteln, wurden Korrelationsanalysen für beide Stufen durchgeführt. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden in der Tabelle 3 zusammenfassend dargestellt:

Tab. 3 Lesekompetenz: Korrelationen zwischen den Fremdsprachen in der 6. und in der 7. Klasse

Korrelationen Lesekompetenz 6. Klasse	Korrelationen Lesekompetenz 7. Klasse
Englisch - Französisch ($r = 0.33$; $p < .001$, $n = 324$)	Englisch - Französisch ($r = 0.38$; $p < .001$, $n = 317$)

Es werden anhand der längsschnittlichen Stichprobe sowohl in der 6. als auch in der 7. Klasse signifikante positive mittlere Korrelationen Englisch - Französisch (6. Kl.: $r = 0.33$; 7. Kl.: $r = 0.38$) festgestellt. Vergleicht man die Korrelationen Englisch – Französisch der beiden Stufen miteinander, ergeben sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede am Stufenübergang von der Primar- zur Sekundarstufe I.

5.3. Profitiert die Lesekompetenz in Französisch als 2. Fremdsprache von Englisch als 1. Fremdsprache?

Unter 5.2 wurden signifikante positive Korrelationen im Lesen zwischen Englisch und Französisch sowohl in der 6. Klasse als auch in der 7. Klasse festgestellt. Diese Korrelationen sagen jedoch nichts über mögliche Einflüsse

der 1. auf die 2. Fremdsprache aus. Um herauszufinden, ob sich die Lesekompetenz in Englisch positiv auf den Zuwachs in der Lesekompetenz in Französisch in der 7. Klasse auswirkt, werden multiple Regressionsanalysen durchgeführt.

Die abhängige Variable im gewählten Modell ist die Lesekompetenz in Französisch am Ende der 7. Klasse. Die Lesekompetenz in Englisch in der 6. Klasse stellt den eigentlich interessierenden Prädiktor dar. Die Lesekompetenz in Französisch in der 6. Klasse wird ins Regressionsmodell eingeführt, um das Vorwissen zu kontrollieren und so den Zuwachs bis zum Ende der 7. Klasse ermitteln zu können. Geschlecht, *ESCS-Index*, Angaben über den familiären Sprachhintergrund der Lernenden (Zählen die schulischen geförderten Fremdsprachen zu ihren Familiensprachen?) sowie deren Kompetenzselbsteinschätzung in Englisch und in Französisch (Wird eine dieser Fremdsprachen von den Lernenden als ihre starke Sprache eingestuft?) werden kontrolliert, um zu prüfen, inwiefern auch diese individuellen Lernermerkmale die Lesekompetenz im Französisch beeinflussen (vgl. Tab. 4).

Tab. 4 Multiple Regressionsanalyse: Effekte auf Lesekompetenz Französisch 7. Klasse. Unabhängige Variablen: Lesekompetenz Englisch und Französisch 6. Klasse, Geschlecht, ESCS, Kompetenzselbsteinschätzung in Englisch und Französisch, Familiensprache Englisch und Französisch

AV: Lesekompetenz Französisch 7. Kl.	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	β	β	β	β
Lesekompetenz Englisch 6. Kl.	.35***	.28***	.25***	.31***
Lesekompetenz Französisch 6. Kl.		.21***	.19**	.18**
Geschlecht (weiblich)			.14**	.10
ESCS: Index soziokultureller Hintergrund			.11*	.09
Kompetenzselbsteinschätzung Französisch				-.04
Kompetenzselbsteinschätzung Englisch				.04
Familiensprache Französisch				-.01
Familiensprache Englisch				-.04
R^2 korr.	.12	.16	.18	.18

Anmerkung: n M1 =315; n M2 = 312; n M3 = 310; n M4 = 259; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Beta-Koeffizienten; Dummy-Variablen: Geschlecht (0 = männlich; 1 = weiblich)

Lesekompetenzen in Englisch und in Französisch in der 6. Klasse haben einen signifikanten Einfluss auf die Lesekompetenz in Französisch in der 7. Klasse, wobei Englisch ($\beta = 0.31$; $t = 5.098$; $p < .001$) einen leicht grösseren Einfluss ausübt als Französisch ($\beta = 0.18$; $t = 3.069$; $p < .01$). Anhand der Vorzeichen ist zu schliessen, dass sich bessere Lesekompetenzen in Englisch und Französisch in der 6. Klasse positiv auf die Leseleistungen in Französisch in der 7. Klasse auswirken. Somit wird der positive Effekt von Englisch auf den Leistungszuwachs in der Lesekompetenz in Französisch in der 7. Klasse nachgewiesen.

In den Modellen 3 und 4 haben das Geschlecht und der ESCS einen signifikanten Effekt. Aber dieser schwache Effekt ist mit der Einführung der Familiensprache und der Kompetenzselbsteinschätzung der Lernenden in beiden Sprachen (Modell 4) nicht mehr signifikant. Letztere Variablen haben auch keinen signifikanten Effekt auf die Lesekompetenz im Französisch in der 7. Klasse.

Das geschätzte Regressionsmodell ist signifikant ($F = 8.232$, $p < .001$). Das korrigierte R^2 signalisiert, dass mit Hilfe dieser Prädiktoren im Modell 58 % der Gesamtvarianz in der Lesekompetenz in Französisch in der 7. Klasse aufgeklärt werden. Schliesslich stellt im gewählten Modell die Lesekompetenz in Englisch und in Französisch zusammen praktisch die Gesamtvarianz dar (Modell 2: 16 %).

6. Diskussion und Fazit

Aus dem Stufenvergleich anhand der längsschnittlichen Stichprobe lässt sich ein signifikanter Zuwachs in der Lesekompetenz am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I in beiden Fremdsprachen feststellen. Englisch als 1. und Französisch als 2. Fremdsprache zeigen dabei einen ähnlichen Verlauf am Stufenübergang. Verglichen mit anderen Studien auf der Sekundarstufe I, die jedoch andere Zielsetzungen verfolgten und andere Testinstrumente eingesetzt hatten, entspricht der durchschnittliche Lernzuwachs für alle Schultypen in der Englisch-Lesekompetenz ($d = 0.17$) demjenigen der Realschule (Grundanforderungen) im Kanton Aargau (Bayer & Moser 2016: 47). In Deutschland wurde vergleichsweise im Rahmen der KESS 8-Studie im C-Test im Längsschnitt über die 7. und 8. Klasse hinweg ein Zuwachs von $d = 0.71$ für Englisch gemessen (vgl. Bos & Gröhler 2010: 58). Ein C-Test, der die allgemeine Sprachkompetenz misst, ist jedoch nur bedingt mit einem Lesetest vergleichbar. Schliesslich liegt der Lernzuwachs in Französisch ($d = 0.26$) knapp tiefer als der jährliche theoretische Zuwachs in der Zentralschweiz ($d = 0.34$), der gemäss Peyer et al. (2016: 51) durchaus im Bereich des Erwartbaren liegt (vgl. Kap. 2.2).

Der Stufenvergleich zeigt ausserdem, dass zwischen Französisch und Englisch die Korrelationen im Grossen und Ganzen konstant geblieben sind. Am Ende der 7. Klasse liegt kein stärkerer Zusammenhang als am Ende der 6. Klasse vor. Im Vergleich zur DESI-Studie, wo starke Zusammenhänge ($r = .94$) zwischen Deutsch und Englisch im reflektiv-rezeptiven Bereich festgestellt wurden (vgl. Jude, Klieme, Eichler, Lehmann, Nold, Schröder, Thomé & Willenberg 2008: Kap. 18.4), fallen die mittleren Korrelationen der vorliegenden Stichprobe eher bescheiden aus. Dabei muss berücksichtigt werden, dass hier die Zusammenhänge zwischen zwei schulisch geförderten Fremdsprachen in der 6. bzw. 7. Klasse und nicht zwischen der Schulsprache und Englisch in der 9. Klasse untersucht wurden.

Es wurde ausserdem ein positiver Effekt von Englisch in der 6. Klasse auf den Leistungszuwachs in der Lesekompetenz in Französisch in der 7. Klasse nachgewiesen. Das Regressionsmodell konnte mit Hilfe der gewählten Prädiktoren 18 % der Gesamtvarianz in Französisch in der 7. Klasse aufklären. Am grossen Anteil der nicht erklärten Varianz lässt sich einerseits der relativ geringe Zuwachs in der 7. Klasse ablesen. Andererseits weist dies wohl darauf hin, dass der positive Einfluss der 1. Fremdsprache auf die 2. Fremdsprache nach 3 Jahren Französischunterricht (insgesamt 8 Jahreslektionen) nur bedingt zum Tragen kommt (vgl. Kap. 2.1). Schliesslich erwies sich Französisch überraschenderweise im gewählten Modell als ein geringerer Prädiktor als Englisch, wobei ohne die Kontrollvariablen (Modell 2) dieser Unterschied gering ausfiel ($\beta = .28$ vs. $.21$).

Der bescheidene Lernzuwachs ist nicht durch die Zusammensetzung der längsschnittlichen Stichprobe hinsichtlich der Schultypen auf der Sekundarstufe I bedingt (vgl. Kap. 4.2; Manno et al. 2017). Er hat hingegen verschiedene mögliche Ursachen, die zusammenhängen könnten. Er ist möglicherweise eine Folge der Reliabilität eines Teils des Testinstruments: In den vier gemeinsamen Aufgaben in der 6./7. Klasse lagen nur im Detailverständnis Französisch (Niveau A1.2) signifikante Unterschiede zwischen beiden Stufen vor, wobei die Aufgabe zum Globalverständnis Französisch (1 Item) schon in der 6. Klasse eine Lösungshäufigkeit von 91.0 % erreichte (vgl. Manno et al. 2016). Diese Feststellung weist darauf hin, dass ein Teil der mittelschweren Aufgaben vor allem in Englisch, bei deren Entwicklung *lingualevel* (vgl. Lenz et al. 2007) und HarmoS Fremdsprachen (vgl. EDK 2011) als Vorlage diente, wohl Deckeneffekte produziert hat. Die Reliabilität von rezeptiven *lingualevel*-Aufgaben für Englisch wurde auch in anderen Studien relativiert (vgl. Heinzmann et al. 2015: 31-32). Schliesslich können zwar Wiederholungseffekte bei den gemeinsamen Aufgaben nicht ausgeschlossen werden. Durch die Verwendung von stufenspezifisch unterschiedlichen Testaufgaben dürfte dieser Effekt jedoch gering ausfallen.

Der Lernzuwachs in Englisch war in den vorliegenden Daten ($d = 0.17$) kleiner als der durchschnittliche Zuwachs im Kanton Aargau ($d = 0.72$). Dies führt zur Annahme, dass noch nicht alle Sekundarlehrpersonen sich auf die höheren Englischkompetenzen der Lernenden im neuen Modell 3/5 mit Englisch ab der 3. Klasse richtig eingestellt haben (vgl. auch Steidinger & Marques Pereira 2016: 64-66). Der verhältnismässig kleine Lernzuwachs in den untersuchten Fremdsprachen könnte generell auch damit zusammenhängen, dass eine mangelnde Kontinuität am Stufenübergang vorliegt (Kap. 2.2). Im Kanton St. Gallen schreiben zwar die *Weisungen des Erziehungsrates zum Fremdsprachenunterricht: Übergang Primarschule – Sekundarstufe I vom 9. Mai 2012* einen regelmässigen Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrpersonen beider Stufen vor, um die Kontinuität des Spracherwerbsprozesses zu sichern (vgl. Kanton St. Gallen 2012). Ein aktueller Bericht stellt jedoch fest, dass viele Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen den Erfahrungsaustausch zur Harmonisierung des Stufenübergangs als ungenügend betrachten (vgl. Kantonsrat St. Gallen 2016: 35). Es ist daher anzunehmen, dass im Kanton St. Gallen mögliche Synergien zwischen den schulisch geförderten Sprachen sowie der Lernfortschritt unter den gegebenen Lernbedingungen teilweise neutralisiert werden. Im Rahmen des laufenden Projekts zeigte ausserdem der Vergleich zwischen der Vergleichsgruppe (Vorstudie) und der Untersuchungsgruppe sowohl in der 6. Klasse (vgl. Manno 2017) als auch in der 7. Klasse (Manno, im Druck), dass sich die Lesekompetenz in Französisch im Modell 3/5 (Englisch ab der 3. Klasse) am Stufenübergang ähnlich wie im Modell 5/7 (Englisch ab der 7. Klasse) verhielt. Dies ist ein Hinweis dafür, dass im Modell 3/5 der positive Einfluss am Ende der 7. Klasse von Englischlesekompetenzen auf die Tertiärsprache Französisch, der in der vorliegenden Studie festgestellt worden ist, offenbar nicht grösser geworden ist als im Modell 5/7.

Der Einfluss der 1. Fremdsprache auf die 2. Fremdsprache würde wohl dank der Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Neuner 2005; Manno 2009) grösser ausfallen. Die Erkenntnisse aus der Forschung lassen die Vermutung zu, dass Synergien zwischen den Sprachen im Repertoire der Lernenden auch durch die Unterrichtsgestaltung (z.B. mit gezieltem Training) und die Haltung der Lehrpersonen gefördert werden können (vgl. Bono 2008; Cenoz 2013; Neveling 2013). Gemäss dem soeben erwähnten Bericht scheint jedoch die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Schulen des Kantons St. Gallen vorerst nicht Einzug gehalten zu haben (vgl. Kantonsrat St. Gallen 2016: 46). Die eingeleiteten Massnahmen wie z.B. der Einsatz des zeitgemässen Lehrmittels *dis donc!* ab dem Schuljahr 2017/18, sowie ein obligatorisches Fortbildungsangebot für diejenigen Lehrpersonen, die bezüglich der Mehrsprachigkeitsdidaktik „Nachholbedarf aufweisen“ (Kantonsrat St. Gallen 2016: 18), sollten zum notwendigen Ausbau ihrer methodisch-didaktischen Kompetenzen und somit zur Qualitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts beitragen. Wie jede curriculare Innovation braucht auch die Fremdsprachenreform der EDK (2004) als Teil des Schulharmonisierungsprojektes HarmoS (2007) Zeit und vor allem Optimierungen, um die gewünschten Wirkungen zu erzielen (vgl. Manno & Egli Cuenat 2018: 236-239).

Literaturverzeichnis

- Bayer, Nicole & Moser, Urs (2016), *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I*. Schlussbereich zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- 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.
- Bos, Wilfried & Gröhler, Carola (Hrsg.) (2010), *KESS 8: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann.
- Brohy, Claudine (2001), Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4: 1, 38-49.
- Bühner, Markus (2006), *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München u.a.: Pearson Studium.

- Burwitz-Melzer, Eva & Legutke, Michael (2004), Die Übergangsproblematik. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 69, 2-7.
- Cenoz, Jasone (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7: 1, 71–87.
- Cenoz, Jasone (2013), The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 1, 71-86.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, Jacob (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Cummins, Jim (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- Cummins, Jim (2009), Bilingual and Immersion Programs. In: Long, Michael H. & Doughty, Catherine (Hrsg.), *The Handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 161-181.
- Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Berichte*. Tübingen: Stauffenburg.
- 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.
- Edelenbos, Peter & Johnstone, Richard (2006), Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung: Sprachen für die Kinder Europas. 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 (EDK).
- [EDK] Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Plenarversammlung (2011), *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen*. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011.
- 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.
- Escudé, Pierre & Janin, Pierre (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gaonach, Daniel (2000), La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 13, 5-14.
- Haenni Hoti, Andrea (2007), Leistungsvielfalt als Herausforderung für den Englischunterricht auf der Primarstufe. *BzL* 25, 205-213.
- 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.
- Hammarberg, Björn (2001), Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 30-64.
- Hammarberg, Björn (2006), Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas. *AILE* 24, 45-74.

- HarmoS (2007) = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007), *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. [Online unter https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf. 22.9.2018].
- Heinzmann, Sybille (2013), *Young language learners' motivation and attitudes*. London: Bloomsbury.
- Heinzmann, Sybille; Müller, Marianne; Oliveira, Marta; Haenni Hoti, Andrea & Wicki, Werner (2009), *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht*. Forschungsbericht Nr. 23 der PH Zentralschweiz. Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.
- Heinzmann, Sybille; Schallhart, Nicole & Wicki, Werner (2015), *Englischkompetenzen am Ende der 9. Klasse Schlussbericht zur Überprüfung der Lernzielerreichung im Auftrag der Dienststelle Volksschulbildung und der Dienststelle Gymnasialbildung des Kantons Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- Hufeisen, Britta (2005), Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Aufl. Graz/München: Council of Europe/ ECML, 7-11.
- Hulstijn, Jan H. (2015), *Language proficiency in native and non-native speakers*. Amsterdam: Benjamins.
- Jessner, Ulrike (2013), Third language learning. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxon: Routledge, 724-728.
- Jude, Nina; Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Lehmann, Rainer H.; Nold, Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (2008), Strukturen sprachlicher Kompetenzen (Kap. 18). In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 191-201.
- Kanton St. Gallen (2012), Weisungen des Erziehungsrates zum Fremdsprachenunterricht: Übergang Primarschule – Sekundarstufe I. *Schulblatt 2012/6* (veröffentlicht am 15. Juni 2012).
- Kantonsrat St. Gallen (2016), *Fremdsprachen in der Volksschule. Bericht der Regierung vom 20. Dezember 2016* [Online unter <http://edudoc.ch/record/125231/?ln=de>. 29.01.2017].
- Kolb, Annika (2011), Sprachliches Können demonstrieren – Lernaufgaben für die Primar- und Sekundarstufe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 94, 185-198.
- Kreis, Annelies; Williner, Michaela & Maeder, Christoph (2014), *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung.
- Lambelet, Amelia & Berthele, Raphael (2015), *Age and Foreign Language Learning in School*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave.
- Lechner, Simone & Siemund, Peter (2014), Double Threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for positive language influence in English as an additional language. *Frontiers in Psychology* 5. [Online unter <https://doi.org/article/758171e0f37d455daed980b67482a73f#?>. 22.9.2018].
- Lenz, Peter; Studer, Thomas; BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hrsg.) (2007), *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag bmv.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (2009), To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6: 2, 154-167.
- 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 (2017), Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primärschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 139-151 [Online unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/842>. 22.9.2018].
- Manno, Giuseppe (im Druck), Lesekompetenz in einer mehrsprachigen Perspektive: Ein Systemvergleich am Ende der 7. Klasse in Französisch als Fremdsprache unter Berücksichtigung der Schulsprache Deutsch. In: Manno, Giuseppe; Egli Cuenat Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (Hrsg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

- Manno, Giuseppe & Egli Cuenat, Mirjam (2018), Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2, 217-243.
- 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.
- Marx, Nicole (2005), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in «DaFnE»*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2004), Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language. *International Journal of Multilingualism* 1: 2, 141–154.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001), Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12: 1, 63-102.
- Müller-Lancé, Johannes (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Neuner, Gerhard (2005), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Aufl. Graz/München: Council of Europe/ ECML, 13-34.
- Neveling, Christiane (2013), «Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist». Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7: 2, 97-129.
- Nold, Günter; Rossa, Henning & Chatzivassiliadou, Kyriaki (2008), Kap. 12. Leseverstehen *Englisch*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 130-138.
- Ó 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.), *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: J. Benjamins, 79-102.
- Peyer, Elisabeth; Andexlinger, Mirjam; Kofler, Karolina & Lenz, Peter (2016), *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Peyer, Elisabeth; Kayser, Irmtraud & Berthele, Raphael (2010), The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism* 7, 225-239.
- Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008), Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 39, 5-16.
- Ringbom, Hakan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, etc.: Multilingual Matters.
- Steidinger, Peter & Marques Pereira, Margarida (2016), „...also Englisch ist sowieso ganz toll“ – Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau. *Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Forschung.
- Stotz, Daniel (2009), Die Ausgestaltung einer Reform – Innensichten auf die Einführung von Englisch in Deutschschweizer Primar- und Sekundarschulen. *Babylonia* 2: 9, 25-31.
- Walter, Catherine (2007), First- to Second-Language Reading Comprehension: Not Transfer, but Access, *International Journal of Applied Linguistics* 17: 1, 14-37.

Anmerkungen

¹ Einige Aspekte des vorliegenden Artikels wurden am Symposium *Horizontale und vertikale Kohärenz beim schulischen Mehrsprachenerwerb am Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I*, SGBF Jahreskongress Lausanne 29.6. – 1.7.2016, vorgestellt. An dieser Stelle sei Anja Gebhardt (Statistik und Datenmanagement), Fabienne Strässle (Datenaufbereitung) sowie Mirjam Egli Cuenat und Christine Le Pape Racine für die wertvollen Rückmeldungen zu früheren Versionen des Aufsatzes gedankt. Ein besonderer Dank gebührt Christian Brühwiler, der die methodische Qualität der aktuellen Version sicherte.

² Im Forschungsprojekt gab es eine *Untersuchungsgruppe* (Englisch ab dem 3., Französisch ab dem 5. Schuljahr) und eine *Vergleichsgruppe* (Französisch ab dem 5., Englisch ab dem 7. Schuljahr), welche in der Vorstudie erhoben worden war. Im vorliegenden Artikel werden ausschliesslich die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe vorgestellt.

³ Mit HarmoS wurde in der Schweiz das einheitliche System Primarstufe = 8 Jahre (2 Jahre Kindergarten- bzw. Vorschulstufe + 6 Jahre Primarstufe), Sekundarstufe I = 3 Jahre eingeführt. Im vorliegenden Artikel wird, wie in der Deutschschweiz 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).

⁴ Der gesamte Stichprobenumfang betrug 608 (32 6. Klassen) und 721 SchülerInnen (38 7. Klassen). In Französisch enthielt die Stichprobe in der 7. Klasse lediglich 697 SchülerInnen wegen der Dispensation vieler Lernenden vom Französischunterricht. Die längsschnittliche Stichprobe stellte in der 6. Klasse 51.8% bzw. in der 7. Klasse 43.7% der Gesamtstichprobe dar.