

Schulischer Mehrsprachenerwerb von Deutsch, Französisch und Englisch: Individuelle Lernermerkmale und Unterrichtsfaktoren

Christine LE PAPE RACINE & Sandra TINNER

Pädagogische Hochschule FHNW

Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen

Institut Primarstufe

Obere Sternengasse 7, 4500 Solothurn, Schweiz

christine.lepape@fhnw.ch, sandra.tinner@fhnw.ch

Cette contribution présente les résultats préliminaires d'un projet de recherche du Fonds national pour la recherche suisse. Il s'intéresse à l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective plurilingue dans le contexte du passage du niveau primaire au niveau secondaire. Le recueil de données a eu lieu auprès d'apprenants en 6^{ème} primaire (n=608) et en première année du cycle secondaire (n=721) en Suisse orientale. Cet article donne un aperçu sur les visions/convictions des apprenants relatives à l'acquisition des langues étrangères, ceci grâce à un sondage par questionnaire. Il a également été possible de demander aux apprenants comment ils vivaient l'apprentissage des langues étrangères (français et anglais) et à quelle fréquence, selon leurs renseignements divers types d'activités avaient lieu. Les résultats, combinés avec des informations sur le contexte socio-culturel de chaque apprenant, montrent dans quelle mesure ces conditions s'influencent mutuellement.

Mots-clés:

plurilinguisme, motivation, stratégies d'apprentissage, méthode d'enseignement, école obligatoire.

1. Einleitung

In einer zunehmend multilingualen und plurikulturellen Welt stellen sich den Sprachenerwerbsforschenden z.B. Fragen, wie sich die Sprachen beim schulisch gesteuerten Mehrfacherwerb beeinflussen und wie der Fremdsprachenunterricht weiter entwickelt werden kann. Es besteht die Forderung, den Fokus nicht länger nur auf Einzelsprachen und auf Zweisprachigkeit, sondern auf das dynamische, komplexe Zusammenspiel von mehreren Sprachen zu richten (Hufeisen & Neuner 2003). Das veranlasst Vertreter/-innen der Fremdsprachendidaktik, eine vernetzte, kognitiv ökonomische Entwicklung eines *mehrsprachigen Repertoires* (Coste et al. 2009) zu fördern.

Das 3. Teilprojekt *Didaktik* ist Teil eines umfangreichen Gesamtprojekts¹ (vgl. Manno et al. 2016). In den Teilprojekten 1 und 2 des Gesamtprojekts werden

¹ Dieser Artikel ist im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projekts *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe 1* (Laufzeit 2014-2016) entstanden: Prof. Dr. G. Manno, Hauptantragsteller (PH FHNW, Institut Sekundarstufe I/II), Prof. Dr. M. Egli Cuenat (PHSG, Institut Fachdidaktik Sprache und PH FHNW, Institut Primarstufe), Prof. em. C. Le Pape Racine (PH FHNW, Institut Primarstufe), Prof.

die Entwicklung des mehrsprachigen Repertoires (Textrezeption und Produktion) bei Schüler/-innen im Kanton St. Gallen am Ende der Primarschule (6. Klasse)² und nach dem Übergang zur Sekundarstufe 1 (7. Klasse) untersucht. In der gleichen Population werden im 3. Teilprojekt bei gleichzeitigem Englisch- und Französischunterricht folgende Gelingensbedingungen erforscht: die soziodemografischen Merkmale der Lernenden (Geschlecht, Familiensprache, Bildungshintergrund), die individuellen Lernvoraussetzungen wie *Überzeugung der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien*, der *wahrgenommene Unterricht* und die *Motivation* im Lernen von Deutsch, Französisch und Englisch. Die Befragung der Lehrpersonen eröffnet zusätzliche Möglichkeiten der Beschreibung des Unterrichts.

Eine Voruntersuchung fand mit Klassen statt, welche gemäss des alten Modells vor der Fremdsprachenreform (Modell 5/7, erste Fremdsprache Französisch ab der 5. Klasse, zweite Fremdsprache Englisch ab der 7. Klasse) unterrichtet wurden. Die Hauptuntersuchung wurde nach der Fremdsprachenreform, die im Kanton St. Gallen nach 2009 eingeführt wurde, durchgeführt (Modell 3/5, erste Fremdsprache Englisch ab der 3. Klasse, zweite Fremdsprache Französisch bleibt ab der 5. Klasse) (EDK 2004; vgl. auch Egli Cuenat et al. 2010; Egli Cuenat 2016).

In der Abbildung 1 werden die drei Hauptthemen des Teilprojekts *Didaktik* dargestellt (dunkelgrau) sowie weitere Fragen von Interesse (hellgrau), die allenfalls die Hauptfragen ergänzen oder erklären können, denn zum Modell einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gehören auch Schüler- und Lehrpersonenaustausch sowie kulturelle Bewusstheit (Candelier 2012).

Dr. C. Brühwiler (PHSG, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung). Herzlichen Dank an C. Brühwiler, G. Manno und M. Egli sowie den anonymen Gutachtenden für die hilfreichen und wertvollen Hinweise.

² Gemäss HarmoS: 6. Kl. wird zu 8H, 7. Kl. zu 9H

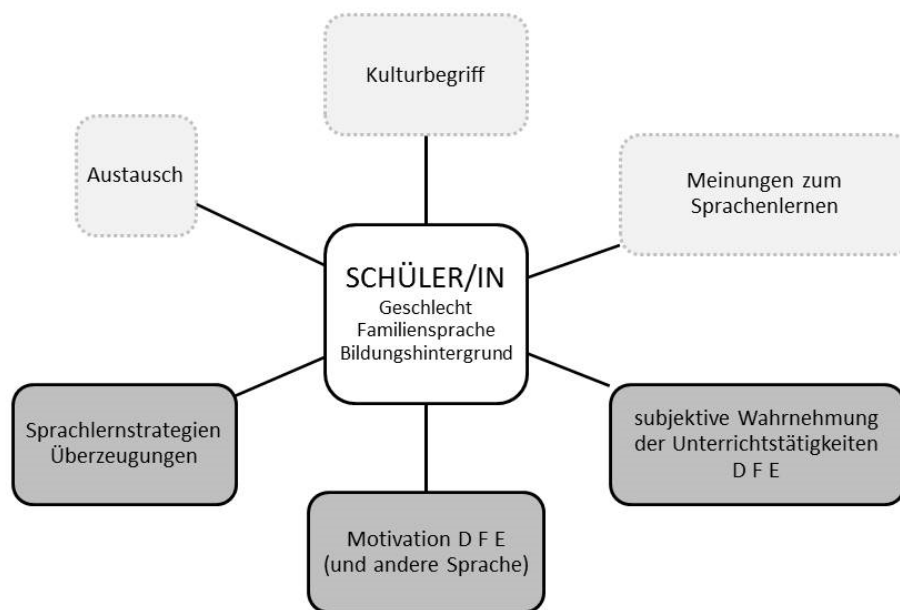


Abbildung 1: Modell des Schülerfragebogens

Im folgenden Beitrag werden vom theoretischen Hintergrund ausgehend die Forschungsfragen sowie die methodische Vorgehensweise dargelegt. Sodann werden die vorläufigen Ergebnisse präsentiert und kommentiert. Abschliessend werden die Ergebnisse zusammengefasst und das weitere Vorgehen angekündigt.

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Notwendigkeit der Erforschung von aktuellen Gelingensbedingungen von Sprachenunterricht hingewiesen, sodann der in dieser Untersuchung verwendete Sprachlernstrategiebegriff sowie die Mehrsprachigkeitsdidaktik definiert, auf die sich die Forschungsfragen beziehen.

2.1 Notwendigkeit von Unterrichtsforschung

Parallel zu gesellschaftlichen Entwicklungen, in der Regel mit einer zeitlichen Verzögerung, reagiert das Bildungssystem auf neue Situationen. So hat im Jahr 2004 die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts verabschiedet, gemäss welcher an der Primarschule zwei Fremdsprachen unterrichtet werden sollten. Seit der Umsetzung kursieren einige Fragen, die bisher von der Forschung nicht abschliessend beantwortet werden konnten, wie z. B. ob die jungen Lernenden, insbesondere diejenigen mit Migrationshintergrund, überfordert seien oder ob zuerst mit Englisch oder Französisch begonnen werden sollte. Die Lehrpersonen der Volksschule

stehen jedoch unter Handlungsdruck und müssen ihre Entscheidungen im alltäglichen Unterricht immer aufgrund der bereits vorhandenen Erkenntnisse treffen. Fremdsprachendidaktiker/-innen stehen somit in der Pflicht, die Positionen immer wieder im Sinn der Kompatibilität mit den neuesten Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitserwerbsforschung zu überprüfen (u. a. Wokusch & Lys 2007; Wiater 2006) und diese den Lehrpersonen und weiteren Akteur/-innen in geeigneter Form zu kommunizieren.

2.2 Sprachlernstrategien

Zu einer der Gelingensbedingungen des Sprachenlernens gehört, was als Alltagstheorie, Beliefs, subjektive Theorien, Auffassungen/Meinungen zur Wirksamkeit des Einsatzes von Lernstrategien benannt wurde. In diesem Projekt wird dafür der Begriff *Überzeugungen* gewählt. Überzeugungen sind oftmals unbewusst handlungsleitendes Wissen, das aus Erfahrungen heraus entstanden ist. Einmal erworbene Überzeugungen lassen sich nicht einfach ändern, was besonders im Bereich Lernen zutrifft, denn jahrelange Schulerfahrungen haben Überzeugungen von Lernenden und Lehrenden nachhaltig beeinflusst. (Volgger 2010; Brühwiler 2014).

Da der Einsatz von Sprachlernstrategien eine wichtige Komponente zur Unterstützung auf dem Weg zur Erreichung von gewünschten Sprachkompetenzen ist, interessiert die Wirksamkeit, welche die Lernenden ihnen zuschreiben. Sprachlernstrategien können in verschiedenen Kategorien klassifiziert werden, die sich teilweise überschneiden (z. B. Ellis 1997, Oxford 2003). Petravić & Horvatić Čajko bestätigen, dass "die L3-Lehr- und Lernforschung" bei "definitorischen und klassifikatorischen Fragen" bezüglich der Lernstrategien ... auf keine konsenssträchtigen theoretisch und empirisch abgesicherten Grundlagen zurückgreifen kann (2014: 9). Einen Überblick gibt auch Missler (1999). Für die nicht-experimentelle Untersuchung zur Bedeutung von Lernstrategien wurde in diesem Projekt das Modell des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) gewählt. Unter dem Titel *Kommunikative Aktivitäten und Strategien* steht:

"Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen." (Trim et al. 2001: 62).

Durch die Ausführung von rezeptiven (Hörverstehen und Lesen) und produktiven (Sprechen und Schreiben) Sprachhandlungen werden demnach konkrete kommunikative Ziele erreicht. Gleichzeitig werden bewusste oder unbewusste Steuerungsstrategien im Sinne von metakognitiven Prinzipien oder mentalen Operationen (Planung, Ausführung, Kontrolle, Reparatur von Handlungen) (Trim et al. 2001: 63) eingesetzt. In der vorliegenden Untersuchung wurden deshalb Lernstrategien zu den kommunikativen

Kompetenzen, zum Wortschatzaufbau, zur Grammatik, zu Sprachvergleichen, zur Lernerautonomie und zur Planung gewählt.

Die Wirksamkeit des Einsatzes von Lernstrategien und metakognitivem Wissen beschreiben u. a. Neuenhaus (2011) und Haenni Hoti et al. (2009). Rampillon (2003) weist auf die Variabilität der lernstrategischen Kompetenz von jungen Lernenden sowie die Notwendigkeit einer Bewusstmachung der interlingualen Transferierbarkeit von der L2 auf die L3 hin, was Behr (2007) in ihrer ausführlichen empirischen Untersuchung über Strategien im sprachenübergreifenden Lernen in der 7. Klasse bestätigt.

2.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Unterrichtstätigkeiten

Der Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* taucht neben anderen verwandten Begriffen wie z. B. *integrierte, integrierende oder integrale, Tertiärsprachendidaktik* seit 20 Jahren zunehmend auf (vgl. Le Pape Racine 2007; Berthele 2010; Meissner 2010), was darauf hinweist, dass der Begriff bei dessen Verwendung jeweils definiert werden muss. In einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gilt es gemäss dem Verständnis in diesem Projekt, die aktuellen Lerntheorien zu berücksichtigen. Nach dem grossen Einfluss der Verhaltenspsychologie, deren Vertreter seit den 1960er Jahren den Spracherwerb mittels Konditionierung, Drill und Fehlervermeidung fördern wollten, gilt heute die kognitiv-sozialkonstruktivistische Lerntheorie als grundlegend (Mitschian 2000), die davon ausgeht, dass sämtliche Lernvorgänge auf bereits bestehendem Wissen und Kompetenzen aufbauen, und dass die von aussen an die Lernenden herantretenden Impulse von ihnen im Sinne eines kognitiv konstruktiven Aufbaus verarbeitet werden. Dies steht nicht im Gegensatz zu anderen Theorien, auch nicht zur Verhaltenspsychologie, sondern sie bezieht diese im Sinne eines "Oberbegriffs für alle mentalen Prozesse" (Wiater 2006: 41) ein, denn beim multiplen Spracherwerb spielen viele Faktoren in einer stets anderen Konstellation und Gewichtung zusammen. Auch beim sogenannten Frontal- oder lehrerzentrierten Unterricht bauen die Lernenden ihr prozedurales, deklaratives und konditionales (pragmatisches) Wissen mental selbsttätig und individuell (Reusser 2006; Möller 2012), gemäss ihren heterogenen Vorkenntnissen sowie ihrem Lerntyp und Lernstil (Oxford 2003: 3ff.) auf.

Bereits vor dem *Lehrplan 21*, der für die gesamte deutschsprachige Schweiz geschaffen wurde, ist im Projekt *Passepartout*³ ein modellhafter Lehrplan für Englisch und Französisch entstanden, in dem die didaktische Kohärenz und Koordination betont wird (Bertschy et al. 2015: 15). Erkenntnisse unter dem Dach der konstruktivistischen Lerntheorie unter Einbezug von Resultaten der Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung führen zu einem Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Meissner & Reinfried 1998; Manno 2009; Hallet &

³ Interkantonaales Projekt der Kantone VS, FR, BE, SO, BS und BL

Königs 2010; Grossenbacher et al. 2012; Le Pape Racine 2014), in welchem u. a. in einem inhalts- und sprachhandlungsorientierten Unterricht versucht wird, den Lernenden mittels Sprachvergleichen, den systematischen Aufbau des Regelsystems und des Wortschatzes zu erleichtern.

Bisher betrachteten ausser Haenni Hoti et al. (2009) sowohl die Studien der Bildungsforschung (z. B. DESI-Studie: Klieme 2006) als auch die Evaluationen des Fremdsprachenunterrichts (Husfeldt et al. 2012; Kreis et al. 2014) das schulische Sprachenlernen mehrheitlich in monolingualer Perspektive. Kreis et al. geben allerdings zusätzlich präzise Angaben über die Häufigkeit der Aufforderung der Lehrpersonen an die Schüler/-innen, Sprachvergleiche anzustellen (2014: 39).

Da der Unterricht als Komponente des Lernerfolgs ein wichtiger Faktor ist (Peyer et al. 2016), wurde versucht, das Unterrichtsgeschehen zu erfassen. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass über die Wahrnehmung der Häufigkeit bestimmter Sprachhandlungs- und anderer Aktivitäten, die die didaktische Gestaltung der Lernumgebung betreffen (Unterrichtstätigkeiten), bestimmte Merkmale des erteilten Deutsch-, Französisch- und Englischunterrichts erfasst werden können.

3. Forschungsfragen in diesem Artikel

In diesem Artikel können zu folgenden Forschungsfragen erste Teilergebnisse beschrieben werden:

1. Welche Sprachlernstrategien erachten die Schüler/-innen beim Fremdsprachenlernen als wirkungsvoll?
2. Welchen Einfluss haben soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Bildungsnähe/-ferne, familiäre Mehrsprachigkeit) auf die Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien?
3. Welche Unterschiede können zwischen der Wahrnehmung der Unterrichtsaktivitäten im Französisch- und dem Englischunterricht aus Sicht der Schüler/-innen festgestellt werden?

4. Methode

Die Erfassung individueller Merkmale der Schüler/-innen sowie der Unterrichtswahrnehmung erfolgte mittels Fragebogen. Bei der Entwicklung des standardisierten Fragebogens wurden auch andere Modelle (z. B. Stern et al. 1999; Klieme 2006; Müller & Dittmann-Domenichini 2007) einbezogen.

Die Erhebungen fanden im Paper-pencil-Verfahren ausschliesslich durch trainiertes Personal statt (pro Klasse ein Tag). Gleichzeitig füllten die Lehrpersonen einen Fragebogen mit ähnlichen Fragen aus.

4.1 Untersuchungsanlage und Stichprobe

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Untersuchungsanlage und die Grösse der Stichproben: Anzahl Schulklassen, befragte Lehrpersonen und Schüler-/innen zu den zwei Messzeitpunkten 2014 und 2015. Diese beiden Gruppen der Hauptuntersuchung wurden nach dem Modell 3/5 unterrichtet: Englisch ab 3. / Französisch ab 5. Schuljahr. In der 7. Klasse wird vorerst nicht unterschieden zwischen Real-, Sek-, und Untergymnasialklassen.

Daten	1. MZP: 6. Schuljahr (Mai 2014)			LS
	Klassen	Lehr- personen	Schüler-/ innen	Schüler-/ innen
Fragebogen	32	58	608	317
2. MZP: 7. Schuljahr (Mai 2015)				
Fragebogen	39	91	721	

MZP = Messzeitpunkt; LS = Längsschnitt.

Abbildung 2: Untersuchungsanlage mit Angaben zu den Stichprobenumfängen

4.2 Sprachlernstrategien und Unterricht

Die Schüler-/innen wurden in 55 Einzelitems befragt, wie sie denken, am besten eine Fremdsprache zu lernen. Die Aussagen zu den Überzeugungen lauten: "Ich lerne Fremdsprachen in der Schule gut, wenn ich...". In einer 4-stufigen Likert-Skala kreuzten die Schüler-/innen Zustimmung oder Ablehnung an mit *stimmt genau*, *stimmt eher*, *stimmt eher nicht*, *stimmt nicht*.

Bei den Aussagen über den wahrgenommenen Unterricht antworteten die Schüler-/innen über die Häufigkeit gewisser Tätigkeiten mit: *sehr oft*, *manchmal*, *fast nie*, *nie*.

Die Items zu den Überzeugungen und Tätigkeiten wurden in Konstrukten zusammengefasst. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die drei beispielhaft für diesen Artikel gewählten Konstrukte *Hörverstehen*, *Leseverstehen* und *Sprachvergleiche* (s. Kap. 2.2).

KONSTRUKT	Beispiel-Item Ich lerne in der Schule Fremdsprachen gut, ...	Cronbach@-Werte					
		Überzeu- gungen	TKF	TKE	Überzeu- gungen	TKF	TKE
		6. Klasse			7. Klasse		
Zuhören / Hörverstehen	...wenn ich der Lehrperson zuhöre, wenn sie eine Geschichte erzählt oder vorliest.	.616 5 Items	.569 4 Items	.587 4 Items	.624 5 Items	.546 4 Items	.560 4 Items
Lese- verstehen	...wenn ich in Texten unterstreiche, was ich schon verstehe.	.615 6 Items	.664 6 Items	.651 6 Items	.607 6 Items	.601 6 Items	.567 6 Items
Sprach- vergleiche	...wenn ich ein Wort oder mehrere mit Deutsch oder einer anderen Sprache vergleiche.	.717 5 Items	.525 2 Items	.582 2 Items	.705 5 Items	.458 2 Items	.502 2 Items

Abbildung 3: Konstrukte Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche mit je einem Beispiel-Item; Cronbach@-Werte⁴ zu den beiden Messzeitpunkten in der 6. Klasse (n=608) und 7. Klasse (n=721) je in Bezug auf die Überzeugung der Schüler/-innen (grau hinterlegt) und auf die von ihnen wahrgenommene Häufigkeit der Tätigkeiten im Französischunterricht (TKF) und Englischunterricht (TKE).

5. Ergebnisse⁵

5.1 Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, welche Sprachlernstrategien die Schüler/-innen beim Fremdsprachenlernen als wirkungsvoll erachten, geben die Lernenden der 6. und 7. Klassen beinahe übereinstimmend auf der Einzelitem-Ebene bei den höchsten Werten an, dass sie am besten Französisch oder Englisch lernen, wenn...

- ...sie der Lehrerin/dem Lehrer gut zuhören, wenn sie/er erklärt.
 $M = 3.25$ (6. Kl.), 3.24 (7. Kl.).
- ...wenn sie immer jemanden fragen können.
 $M = 3.09$ (6. Kl.), 3.15 (7. Kl.).
- ...wenn sie lesen und versuchen den Sinn zu verstehen.
 $M = 3.13$ (6. Kl.), 3.10 (7. Kl.).

Als am wenigsten wirksam erachten Schüler/-innen hingegen das Führen eines Lerntagebuches.

⁴ Der Cronbach@-Wert ist ein häufig verwendeter und hilfreicher Koeffizient, der dazu beiträgt, die innere Konsistenz eines Tests oder Fragebogens einzuschätzen. Es gibt keinen objektiven Grenzwert, ab welchem der Cronbach@-Wert verwendet werden darf. Für diese Untersuchung wurde festgelegt, dass Cronbach@ im Bereich von 0.5 oder höher liegen muss (vgl. Schecker 2014).

⁵ Die im Kapitel 5 beschriebenen Ergebnisse basieren alle auf Berechnungen der jeweiligen Gesamtstichprobe.

Auch die Analyse auf Konstruktebene zeigt für Hörverstehen die höchsten Mittelwerte und für die Sprachvergleiche die niedrigsten, sowohl in der 6. als auch in der 7. Klasse.

Überzeugungen der Wirksamkeit von Sprachenlernstrategien 1=min., 4=max.						
Konstrukte/Skalen	6. Klasse			7. Klasse		
	N	Mittelwert	SD	N	Mittelwert	SD
Hörverstehen	600	3.02	.614	711	2.96	.641
Leseverstehen	590	2.78	.525	700	2.77	.520
Sprachvergleiche	578	2.51	.636	693	2.59	.645

Abbildung 4 : Mittelwerte der Konstrukte Hörverstehen / Leseverstehen / Sprachvergleiche in der 6. und 7. Klasse. SD: Wegen der grossen Standardabweichung unterscheiden sich die Mittelwerte zwischen der 6. und 7. Klasse nur minimal.

5.2 Der Einfluss von soziodemographischen Merkmalen

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, welchen Einfluss soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Bildungsnähe/-ferne, familiäre Mehrsprachigkeit) auf die Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Sprachenlernstrategien haben, wurde der Zusammenhang der soziodemographischen Merkmale auf die Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Sprachenlernstrategien untersucht.

Geschlecht: In Bezug auf die drei Konstrukte Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche spielt das Geschlecht der Schüler-/innen kaum eine Rolle. Weder bei den Überzeugungen zum Fremdsprachenlernen noch bei der Wahrnehmung der Tätigkeiten im Unterricht aus Sicht der Schüler-/innen sind Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen. Einzig in der 7. Klasse haben Mädchen in Bezug auf die Überzeugungen zum Leseverstehen signifikant höhere Werte als Knaben:

T-Test Überzeugungen Konstrukt 'Leseverstehen' im Vergleich zur Variable Geschlecht:					
U7QSCH_Geschl		N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)
Leseverstehen_Überzeugungen	1 = männlich	336	2.72	0.51	0.005
	2 = weiblich	364	2.83	0.52	0.005

Abbildung 5: signifikant höhere Werte bei Mädchen als bei Knaben in Bezug auf die Überzeugungen zum Leseverstehen

Bildungshintergrund: Für die Messung des Bildungshintergrunds der Familien der Schüler/-innen wurde die Variable der *Anzahl Bücher*⁶ benutzt. Kein Korrelationstest zwischen der Variable Bücher und den drei Konstrukten Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche konnte eine Signifikanz aufweisen.

Familiensprache: Die Messung des Sprachhintergrunds der Kinder ist zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Berichts noch in Bearbeitung, da verschiedene Variablen bei den Kindern abgefragt wurden, die kombiniert werden müssen. Um einen ersten Eindruck zu erhalten, wurden deskriptive Berechnungen anhand der Variable "Sprache Eltern-Kind" vorgenommen.

In der 6. Klasse stammen 61% der untersuchten Kinder aus ausschliesslich deutschsprachigen Familien, 39% aus nicht-ausschliesslich deutschsprachigen Familien. In der 7. Klasse zeigt die Stichprobe 71% Kinder aus deutschsprachigen und 29% aus nicht-deutschsprachigen Familien.

Die häufigsten Familiensprachen nach Schweizerdeutsch sind in der 6. Klasse Albanisch, Serbisch und Tamilisch und in der 7. Klasse Albanisch, Serbisch, Tamilisch und Italienisch. Insgesamt sind gegen 50 verschiedene Sprachen erfasst worden.

Sowohl in der 6. wie auch in der 7. Klasse zeigen sich durchwegs statistisch signifikante Unterschiede (Werte zwischen $p=0.000$ und $p=0.009$) zwischen Kindern aus deutschsprachigen und Kindern aus nicht-deutschsprachigen Familien in Bezug auf die drei Konstrukte Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche. Die Werte der Kinder aus nicht-deutschsprachigen Familien sind durchwegs höher, d. h. sie sind überzeugter von den Lernstrategien in Bezug auf Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche und nehmen solche Unterrichtstätigkeiten im Fremdsprachenunterricht auch signifikant häufiger wahr als Kinder aus deutschsprachigen Familien.

Zusammenfassend lässt sich somit die zweite Forschungsfrage zu den soziodemografischen Merkmalen dahingehend beantworten, dass Geschlecht und Bildungshintergrund keinen signifikanten Einfluss auf die Überzeugung zur Wirksamkeit der drei bisher berechneten Konstrukte der Sprachlernstrategien haben, der sprachliche Hintergrund der Kinder hingegen von Bedeutung ist.

5.3. Wahrnehmung der Unterrichtstätigkeiten

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage, welche Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Unterrichtsaktivitäten im Französisch- und dem Englischunterricht aus Sicht der Schüler/-innen festgestellt werden können, haben die Berechnungen ergeben, dass zwischen den Unterrichtstätigkeiten in

⁶ Die geschätzte Anzahl Bücher im Haushalt, wo die befragten Schüler/innen leben, kann als einer der Indikatoren für Bildungsnähe herangezogen werden. Vgl. dazu auch Ramseier & Brühwiler 2003: 8.

Französisch und Englisch in den drei Konstrukten und über die zwei Messzeitpunkte mit Ausnahme der Sprachvergleiche in der 6. Klasse signifikante Unterschiede bestehen. Die Mittelwerte⁷ liegen für Englisch höher als für Französisch, mit Ausnahme von Leseverstehen und Sprachvergleichen in der 7. Klasse, wo die Werte für Französisch höher liegen. Höhere Werte bedeuten, dass die Schüler/-innen die bestimmte Unterrichtstätigkeit als im Unterricht häufiger vorkommend wahrnehmen. Dies wiederum wird über alle Konstrukte gesehen in der Tendenz, eine Beschreibung des Unterrichtsgeschehens einzelner Klassen zulassen.

Konstrukt (Unterrichtstätigkeit)	Mittelwerte		Sig. (2-seitig)
	Französisch	Englisch	
6. Klasse			
Hörverstehen	3.10	3.18	<.001
Leseverstehen	2.69	2.74	.010
Sprachvergleiche	2.28	2.28	n.s.
7. Klasse			
Hörverstehen	2.97	3.07	<.001
Leseverstehen	2.73	2.70	.049
Sprachvergleiche	2.35	2.27	.008

Anmerkung: Die Signifikanzüberprüfung erfolgte mittels t-Test für gepaarte Stichproben (zweiseitige Testung); n.s. = nicht signifikant.

Abbildung 6: Tätigkeiten im Englisch- und Französischunterricht im Vergleich

6. Fazit und Ausblick

Erste Resultate zeigen z. B., dass für die Lernenden Erklärungen der Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht grösste Bedeutung haben, die Reflexion über eigenes Lernen hingegen eine geringe. Und Hör- und Leseverstehensstrategien werden als wirkungsvoller eingeschätzt als Sprachvergleiche. Vergleicht man diese Resultate mit der Erkenntnis von Neuenhaus (2011) und Hänni Hoti et al. (2009), die besagen, dass sich metakognitives Wissen auf die Leistungen auswirkt und der Aufbau von lernstrategischen Kompetenzen zur Erreichung grösserer Autonomie ein wichtiges Ziel in der Primarschule sei, dann stellt sich die Frage, wie bei den Lernenden bereits festgelegte Überzeugungen mit dem Ziel eines effizienten Sprachenlernens verändert werden können.

Was die drei Lernstrategien-Konstrukte Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche betrifft, ergaben sich bei den individuellen Merkmalen Bildungshintergrund und Geschlecht keine signifikanten Unterschiede, ausser

⁷ Diese Mittelwerte wurden mittels der vierstufigen Likertskala zur Häufigkeit (1=min., 4=max.) berechnet: Werte über 2.5 liegen im Bereich "manchmal" bis "sehr oft", Werte unter 2.5 liegen im Bereich "fast nie" bis "nie".

bei den Leseverstehensstrategien, welche die Mädchen als wirkungsvoller erachteten, ebenso Jugendliche aus nicht ausschliesslich Deutsch sprechenden Familien. Diese Jugendlichen werden in den Fokus genommen, bei weiteren Untersuchungen auf Schultyp- (7. Klasse) und Klassenebene.

Anders als in der Untersuchung von Peyer et al. (2016), in der Schüler/-innen mit Zustimmung oder Ablehnen antworteten, wurde versucht die Wahrnehmung der Unterrichtsmerkmale über die Häufigkeit zu eruieren. Erste Resultate zeigten signifikante Unterschiede in den Fächern Französisch und Englisch. Weitere Auswertungen, auch der Lehrpersonenbefragungen werden zeigen, inwieweit sich Unterrichtsmerkmale zu einem Gesamtbild fügen lassen, wo auch Unterschiede zwischen den Stufen aufgezeigt werden können, und in welchen Bereichen eine anzustrebende Mehrsprachigkeitsdidaktik zu fördern wäre, denn die erhöhte Komplexität beim simultanen Lernen von mehreren Sprachen verlangt einen adaptiven Unterricht in den einzelnen Sprachen sowie eine Synergien stiftende Wechselbeziehung.

LITERATUR

- Behr, U. (2007). Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. Sprachen lernen - durch Sprache lernen. In F. Bitter Bättig, & A. Tanner (Hgg.), *Sprachen lernen - durch Sprache lernen* (pp. 225-239). Zürich: Seismo.
- Bertschy, I., Egli Cuenat M. & Stotz, D. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch. Fremdsprachen an der Volksschule*. Passepartout. Basel: rébus.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Candelier, M. (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf (05.04.16).
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf (05.02.2016).
- Egli Cuenat, M. (2016). Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 103, 57-78.
- Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 109-124.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford. University Press.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag plus AG.

- Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56)* http://edudoc.ch/record/32473/files/phzlu_fe_Schlussbericht_NFP56.pdf. (05.02.2016).
- Hallet, W. & Königs, F.G. (2010). Mehrsprachigkeit und vernetztes Sprachlernen. In W. Hallet & F.G. Königs (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeier Verlag (pp. 302-307).
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hgg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Graz/München: Council of Europe/ ECML.
- Husfeldt, V., Bader-Lehmann, U. & von Ow, A. (2012). Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule: Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein. *Babylonia* 1(12), 52-57.
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (05.02.2016).
- Kreis, A., Williner, M. & Maeder, C. (2014). *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung. http://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publikationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr12.pdf (05.02.2016).
- Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 156-167.
- Le Pape Racine, C. (2014). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Immersion in der Schweiz. In S. Ehrhart (Hg.), *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises* (pp. 114-143). Bern: Peter Lang.
- Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (Hgg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (pp. 129-144). Bern: hep-Verlag.
- Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (2016). "Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Band 27, 2/2016*, 255-282.
- Meissner, F.-J. (2010). Interkomprehensionsforschung. In Hallet, W. & Königs, F.G. (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 381-386). Seelze-Felber: Friedrich Verlag GmbH.
- Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (1998). Theoretische Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In F.-J. Meissner & M. Reinfried (Hgg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 9-22). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Missler, B. (1999). *Fremdsprachenlehrerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mitschian, H. (2000). Vom Behaviourismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und –philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(3), 1-29. (Online).
- Möller, K. (2012). Konstruktion vs. Instruktion oder Konstruktion durch Instruktion? Konstruktionsfördernde Unterstützungsmassnahmen im Sachunterricht. In H. Giest, E. Herandörr & D. Archie (Hgg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (pp. 3-50). Kempfen: Klinkhardt.
- Müller R. & Dittmann-Domenichini, N. (2007). Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. *Linguistik online*, 32(3), 71-93.

- Neuenhaus, N. (2011). *Metakognition und Leistung. Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe*. Dissertation. Universität Bamberg.
- Oxford, R. (2003). Learning Styles & Strategies, GALA. *Language Journal*, 77(1), 11-23.
- Petravić, A. & Horvatić Čajko, I. (2014). Lernstrategien und –Techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 23, 105-129.
- Peyer E., Andexlinger M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *BKZ-Evaluation Fremdsprachen*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Rampillon, U. (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In B. Hufeisen, & G. Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 85-103). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ramseier E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In *Revue suisse des sciences de l'éducation* 25(1).
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistaler, K. Reusser & H. Wyss (Hgg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (pp. 151-168). Bern: h.e.p.
- Schecker, H. (2014). Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs @. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hgg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (pp. 1-7). Berlin Springer Spektrum.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch- Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER): lernen lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit)
- Volgger, M.-L. (2010). Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen... Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(2), 169-198.
- Wiater, W. (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In W. Wiater (Hg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle* (pp. 57-72). München: Vögel.
- Wokusch, S. & Lys, I. (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 168-179.