

Andrea Haenni Hoti
Sybille Heinzmann
Luzern

Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe

Wie wirksam ist das neue Modell 3/5 mit der Sprachenfolge Englisch-Französisch?

Depuis l'introduction du modèle 3/5 en Suisse centrale, les élèves de l'école primaire apprennent l'anglais à partir de la 3ème primaire et commencent le français en 5ème. Quelle est l'efficacité de cette formule? Est-ce que les élèves profitent de l'anglais lorsqu'ils apprennent le français? Sont-ils en mesure de réactiver leurs connaissances préalables et d'utiliser leurs acquis en termes de stratégies d'apprentissage de manière plus efficace? Ou au contraire à cet âge sont-ils dépassés par l'apprentissage de deux langues étrangères et assimilent-ils par conséquent moins bien le français? Cette contribution présente les résultats d'une étude longitudinale menée en Suisse centrale «l'anglais précoce – surcharge ou chance?»: apparemment le modèle 3/5 avec deux langues étrangères s'avère être plus efficace que l'ancien modèle avec l'enseignement d'une seule langue étrangère. Les élèves suivant une scolarité avec le modèle 3/5 n'acquiescent pas seulement l'anglais, mais, grâce à «l'anglais précoce», ils sont clairement favorisés dans leur apprentissage de la langue française.

1. Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe

Am 25. März 2004 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einen richtungweisenden Beschluss bezüglich des Sprachunterrichts in der obligatorischen Schule gefällt (vgl. EDK, 2004). Die EDK-Strategie sieht bezüglich des Fremdsprachenunterrichts als wesentliche Neuerung vor, dass bereits in der Primarschule eine zweite und damit eine zusätzliche Fremdsprache gelernt werden soll. Die Umsetzung dieser sprachpolitischen Forderung hat eine Vorverlegung und Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe zur Folge. Die deutschsprachigen Kantone der Zentralschweiz Obwalden, Zug, Schwyz und Luzern, in welchen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, haben sich für das Modell 3/5 entschieden mit Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse (jeweils 2-3 Lektionen pro Woche). Mit dieser Schulreform verbinden sich sowohl Hoffnungen wie auch Ängste, die von Lehrpersonen, Eltern, Bildungspolitikern und Wissenschaftlerinnen geäußert werden: Sind Primarschüler und -schülerinnen mit zwei Fremdsprachen überfordert? Oder können sie ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen aus dem Englischunterricht nutzen, um effektiver Französisch zu lernen? Mit diesen Fragen hat sich das Forschungsprojekt auseinandergesetzt mit dem Ziel, den wissenschaftlichen und politisch-praktischen Diskurs mit Forschungsergebnissen zu untermauern.

2. Grundlagen zum Tertiärsprachenlernen

Was die folgende Verwendung der Begriffe Erst-, Zweit- und Drittsprache anbetrifft, wird hier der Einfachheit und Verständlichkeit halber der institutionellen Perspektive gefolgt: In den betreffenden Zentralschweizer Kantonen ist Standarddeutsch offiziell die lokale Unterrichtssprache (L1)¹, Englisch die erste schulische Fremdsprache und damit Zweit- oder Sekundärsprache (L2) und Französisch die zweite schulische Fremdsprache und damit Dritt- oder Tertiärsprache (L3):² *Tertiärsprachen sind solche, die nach dem Erlernen einer Zweitsprache gelernt werden* (Hufeisen & Neuner, 2003: 5).

Ausgangspunkt des Forschungsprojekts bildet die Annahme, dass sich das sprachliche Vorwissen und die Lernstrategien, welche Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht erwerben, positiv auf ihren Französischerwerb auswirken, da sekundärsprachliche Fertigkeiten und Lernstrategien beim Tertiärsprachenlernen fruchtbar gemacht werden können. Lernende mit vorangehenden Englischunterricht müssten daher beim Französischlernen einen Vorteil haben bzw. erfolgreicher lernen als Gleichaltrige, die den Französischunterricht ohne vorangehenden Englischunterricht besuchen und bei denen Französisch die erste Fremdsprache darstellt, die sie in der Schule lernen. In den Abschnitten 2.1 und 2.2 wird diese Annahme mit Blick auf den Forschungsstand begründet.

2.1 Einfluss sekundärsprachlicher Fertigkeiten

Gemäss dem aktuellen Forschungstrend werden beim Drittspracherwerb vor allem positive Transfer-effekte von vorangehend gelernten Sprachen erwartet. Sekundärsprachliche Einflüsse auf den Tertiärspracherwerb werden nicht mehr primär als «Störfaktor» verstanden, sondern als Ressource begriffen. Der Blickwechsel weg von der Fehlerorientierung und hin zur Ressourcenorientierung vollzieht sich im Kontext der aktuellen Diskussion um Lernerorientierung und Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht (Marx & Hufeisen, 2004: 148). Lernende einer Tertiärsprache können sowohl auf ihre Muttersprache als auch auf ihre erste Fremdsprache (Sekundärsprache) zurückgreifen und sie beim Tertiärspracherwerb als Ressource nützen. Das konkrete Wissen über die Sekundärsprache kann dazu beitragen, dass Lernende in einer Tertiärsprache erfolgreicher vorankommen und auch qualitativ *anders* lernen als Lernende, welche die Zielsprache als Zweitsprache lernen, da ihnen mehrere Möglichkeiten des Sprachvergleichs zur Verfügung stehen. In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur wird deshalb mehrheitlich die Position vertreten, dass sich das Erlernen einer Tertiärsprache durch stärkere Systematik und Analysefähigkeit auszeichnet. Inwiefern und wie stark das sprachliche Vorwissen als Ressource genützt werden kann, hängt von einer Reihe von Faktoren ab, wie z. B. der sprachtypologischen Verwandtschaft von L1-L3, der subjektiv wahrgenommenen Ähnlichkeit der involvierten Sprachen, der Art, in welcher die Sprachen erworben werden, der Intensität des Sprachkontakts, der Kompetenz in den verschiedenen Sprachen sowie von der Unterrichtsgestaltung und den verwendeten Lehrmitteln (vgl. Jessner, 2008: 31f.; Missler, 1999: 22ff.; Manno, 2003: 157 und 171ff.)

2.2 Einfluss lernstrategischer Fähigkeiten

Das Tertiärsprachenlernen zeichnet sich nicht «nur» durch den Erwerb weiterer Sprachkompetenzen aus, sondern auch durch eine «Erweiterung des Sprachlernbewusstseins» (Neuner, 2003: 26). Beim Lernen einer Drittsprache kann, so die Annahme, das bereits vorhandene sekundärsprachliche Repertoire an Lernstrategien von den Lernenden eingesetzt werden, um den Lernprozess mit zu gestalten:

«with the addition of each further language, other factors (personal life and learning experience, *individual learning strategies, experience/strategies in foreign language learning that have been developed through the process of learning the L2*, and/or knowledge about one's learner type) emerge and exert a definitive and measurable influence on the learning, perception and production of the next foreign language» (Marx & Hufeisen, 2004: 145).

Missler (1999: 105) kommt in ihrem umfangreichen Forschungsüberblick zum Schluss, dass das Ausmass an gesammelten Sprachlernerfahrungen die Häufigkeit des Einsatzes sowie die Wahl spezifischer Lernstrategien beim Erwerb einer neuen Sprache beeinflusst. Währenddem erfahrene Lernende in der Lage seien, die Wahl der Lernstrategien auf die Anforderungen einer Aufgabe angemessen abzustimmen, fehlten den unerfahreneren Lernenden häufig das Wissen und die Erfahrung bezüglich des optimalen Einsatzes geeigneter Lernstrategien. Kritisch gegenüber dieser Position hat sich Rampillon (2003: 101ff.) geäussert mit ihrer These, dass die lernstrategische Kompetenz von GrundschülerInnen sehr variiert und mitunter eher tief ist; dies u.a. deshalb, weil das lernstrategische Vorwissen im sekundärsprachlichen Unterricht mehrheitlich implizit erworben wird und die einzelnen Lernstrategien je nach SchülerIn unterschiedlich internalisiert werden. Des Weiteren werden Lernstrategien im Tertiärsprachenun-

terricht von den SchülerInnen eher intuitiv und nicht bewusst eingesetzt, weshalb den Lernenden mitunter erst bewusst gemacht werden muss, dass Lernstrategien interlingual transferierbar sind.

3. Fragestellung und Methodik

Die quantitative Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten (3.-5. Klasse) umfasst eine Untersuchungs- und eine Kontrollgruppe, die nach Zufallsprinzipien gezogen wurden (N=928)³:

- Untersuchungsgruppe, bestehend aus SchülerInnen, die nach dem neuen Modell 3/5 mit Englisch ab der dritten und mit Französisch ab der fünften Klasse zwei Fremdsprachen lernen (30 Schulklassen; Anzahl SchülerInnen: n=552; Kantone OW, ZG, SZ).
- Kontrollgruppe, bestehend aus SchülerInnen, die nach dem herkömmlichen Modell *ohne* Englisch ab der dritten und mit Französisch ab der fünften Klasse eine Fremdsprache lernen (20 Schulklassen; Anzahl SchülerInnen: n=376; Kanton LU)⁴.

In diesem Beitrag wird die Frage erörtert, von welchen individuellen und kontextuellen Faktoren die Französischfertigkeiten (Hören, Lesen) der SchülerInnen in der fünften Klasse abhängen und welche Rolle der Besuch des Englischunterrichts sowie diverse Lernstrategien dabei spielen.

In die Entwicklung der Messinstrumente zum Hör- und Leseverständnis, sowie der mündlichen Interaktion in Englisch und Französisch⁵ flossen Anregungen für Testaufgaben aus bisherigen Studien sowie aus Materialien spezialisierter Testinstitutionen ein (vgl. Hasselgreen, 2000; Büeler *et al.*, 2001; Schaer & Bader, 2003; University of Cambridge ESOL Examinations, 2003, 2004, 2007; OCR, 2006, 2007; BKZ, EDK-Ost & NWEDK, 2007).

Die Erfassung der Lernstrategien der PrimarschülerInnen erfolgte wegen der relativ grossen Stichprobe mittels Fragebogen. Bestehende Messinstrumente erwiesen sich hierfür nur sehr bedingt als einsetzbar (Oxford, 1990; Schraw & Dennison, 1994; Jiménez Catalán, 2003), weshalb spezifische Skalen entwickelt wurden, die sowohl auf die Zielgruppe junger Lernender als auch auf den Forschungsgegenstand des Fremdsprachenlernens abgestimmt sind. Die Messinstrumente umfassen soziale, metakognitive und kognitive Lernstrategien.⁶ Der Schülerfragebogen enthielt des Weiteren Fragen zu folgenden Themen: Sprachlernmotivation betreffend Englisch und Französisch, Überforderung und Fehlervermeidungsverhalten sowie Unterforderung im Unterricht, Lernersehbild, Unterrichtsklima, Spracheinstellungen, Einstellung der Eltern gegenüber dem Lernen von Englisch/Französisch (gemäss Einschätzung der SchülerInnen) und Unterstützung durch die Eltern beim Englisch- und Französischlernen. Mittels Lehrerfragebogen wurden die Englisch- und Französischlehrpersonen zu ihrer Unterrichtsgestaltung sowie zu ihrer Haltung gegenüber dem Modell 3/5 befragt; die lehrpersonen- und unterrichtsbezogenen Variablen konnten jedoch nicht in die Analyse einbezogen werden, da der Rücklauf der versandten Fragebögen in der fünften Klasse relativ klein war.

4. Ergebnisse

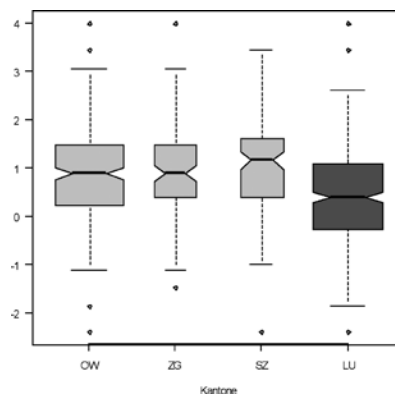
Im Folgenden werden die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen mit den Zielvariablen Französisch Hören und Lesen präsentiert⁷. Das Hörverständnis in der Tertiärsprache Französisch hängt bei den befragten Primarschülerinnen und Primarschülern von folgenden Faktoren ab:⁸

- Kantonszugehörigkeit
- Alter
- Anzahl Familiensprachen

- Reduktion der Lernziele
- Literalität des Elternhauses
- Überforderung und Angst vor Fehlern
- Selbstbild als Lernende/r von Französisch
- Deutsch-Leseverständnis in der 4. Klasse

Es besteht ein deutlicher Kantonseffekt: Die SchülerInnen der Kontrollgruppe aus dem Kanton Luzern, welche den Englischunterricht nicht besucht haben, schnitten im Französisch-Hörtest signifikant weniger gut ab als die SchülerInnen der Untersuchungsgruppe mit vorangehendem Englischunterricht (Obwalden, Zug und Schwyz) (vgl. Abb. 1). Der Besuch des Englischunterrichts scheint sich also positiv auf den Erwerb der tertiärsprachlichen Fertigkeit Hören auszuwirken.

Abb. 1: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Französisch Hören⁹



Des Weiteren spielt das Alter der SchülerInnen eine Rolle: SchülerInnen, welche in der fünften Klasse zwölf Jahre oder älter waren, schnitten im Französisch-Hörtest signifikant weniger gut ab als SchülerInnen unter elf Jahren.¹⁰ Das Hörverständnis in der Tertiärsprache Französisch hängt auch von der Anzahl Familiensprachen ab: Zwei- und mehrsprachige Kinder, welche zu Hause mehr als eine Famili-

ensprache sprechen, haben signifikant besser abgeschnitten als SchülerInnen, welche in der Familie einsprachig sozialisiert werden. Leistungsschwächere SchülerInnen mit individuellen bzw. reduzierten Lernzielen im Fach Französisch sind erwartungsgemäss im Französisch Hören weniger gut als ihre KlassenkameradInnen. Die Literalität des Elternhauses ist ebenfalls bedeutsam: Kinder aus Familien mit hohen Bildungsressourcen gemessen an der Anzahl Bücher zu Hause (über 100 Bücher) zeigen im ersten Jahr Französisch ein signifikant besseres Hörverständnis als Kinder mit wenig Bildungsressourcen (weniger als 51 Bücher). Auch das Wohlbefinden der Kinder im Unterricht hängt mit der Hörverständnisleistung im Französisch zusammen: Je mehr sich die SchülerInnen im Unterricht überfordert fühlen und Angst davor haben, Fehler zu machen, desto weniger gut war ihr Testergebnis. Das Resultat im Französisch Hörtest verbesserte sich hingegen mit zunehmend positivem Selbstbild der Kinder als Französischlernende; d.h. je einfacher es ihnen gemäss ihren eigenen Angaben fällt, Französisch zu lernen und je besser sie ihre Französischkompetenzen einschätzen, desto besser sind sie im Französisch-Hörtest der fünften Klasse. Als letzter bedeutsamer Faktor zeigte sich das Leseverständnis in Deutsch in der vierten Klasse: Je besser das Leseverständnis in der lokalen Unterrichtssprache ist, desto besser ist auch das Hörverständnis in der schulischen Tertiärsprache. Die dominanten Faktoren im errechneten Modell, die am meisten erklären, sind das Deutsch-Leseverständnis, das Lernersehbild und die Kantonszugehörigkeit. Zu den Variablen, die keinen wesentlichen Einfluss auf das Französisch Hörverständnis zeigten¹¹, zählen u.a. die Lernstrategien der SchülerInnen: Die Häufigkeit des Einsatzes sozialer, metakognitiver oder kognitiver Lernstrategien hatte keinen Einfluss auf das

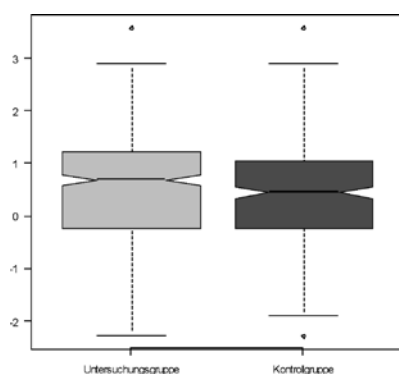
Testergebnis.

Das Leseverständnis in Französisch hängt bei den befragten FünftklässlerInnen von folgenden Faktoren ab:¹²

- Gruppenzugehörigkeit
- Geschlecht
- Alter
- Reduktion der Lernziele
- Selbstbild als Lernende/r von Französisch
- Deutsch-Leseverständnis in der 4. Klasse

Es existiert ein Vorteil zugunsten der Untersuchungsgruppe, wenn die Kantone OW, SZ und ZG zusammen betrachtet werden: SchülerInnen mit vorangehendem Englischunterricht schnitten im Französisch Leseverständnistest signifikant besser ab als SchülerInnen ohne sekundärsprachliche Vorkenntnisse (vgl. Abbildung 2).

Abb. 2: Vergleich Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Französisch Lesen



Nebst dem bereits erwähnten Faktor der Gruppenzugehörigkeit ist das Geschlecht von Bedeutung: Knaben haben im Vergleich zu den Mädchen im Französisch-Lesetest signifikant weniger gut abgeschnitten. Die Gruppe der 12-Jährigen oder älteren SchülerInnen und diejenigen mit reduzierten Lernzielen erzielten ebenfalls ein signifikant weniger gutes Resultat. Ein besseres Leseverständnis in Französisch geht aber mit einem positive-

ren Selbstbild als Lernende/r einher. Des Weiteren hat, wie schon beim Hörverständnis, die Lesefertigkeit in der lokalen Unterrichtssprache einen bedeutenden Einfluss: Je besser die SchülerInnen in der vierten Klasse auf Deutsch lesen können, desto besser lesen sie in der fünften Klasse auf Französisch.

Die dominanten Faktoren im errechneten Modell mit der grössten Erklärungskraft sind das Lerner selbstbild und das Leseverständnis in Deutsch. Zu den potentiell erklärenden Variablen, die keinen wesentlichen Einfluss auf das Französisch-Leseverständnis hatten¹³, zählen wie schon beim Französisch-Hörverständnis die Lernstrategien der SchülerInnen: Es konnte nicht gezeigt werden, dass die Lesekompetenz in Französisch davon abhängt, wie häufig die SchülerInnen beim Lernen soziale, metakognitive oder kognitive Lernstrategien einsetzen.

Hingegen zeigte sich bei beiden tertiärsprachlichen Fertigkeiten zusätzlich zu den individuellen Faktoren ein signifikanter Klasseneffekt, d. h. es gibt signifikante Unterschiede zwischen den Klassen, was das Hör- und Leseverständnis in Französisch betrifft.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Englisch einen positiven Einfluss auf das Französischlernen hat. Um herauszufinden, welche Bedeutung der Sekundärsprache Englisch bei der Erklärung der tertiärsprachlichen Kompetenz in Französisch zukommt, wurden Mehrebenenanalysen nur mit der Untersuchungsgruppe durchgeführt (vgl. Haenni Hoti *et al*, 2009: 21f.). Es hat sich gezeigt, dass das Hörverständnis in Englisch signifikant zur Erklärung der Hörverstehensleistung in Französisch beiträgt: Je besser das Hörverständnis der SchülerInnen im Englisch in der dritten und vierten Klasse ist, desto besser ist auch ihr Hörverständnis im Französisch in der fünften Klasse. Dasselbe gilt für das Leseverständnis: Je besser das Leseverständnis der SchülerInnen

im Englisch in der dritten und vierten Klasse ist, desto besser ist auch ihr Leseverständnis im Französisch in der fünften Klasse. Die Vorkenntnisse in der Sekundärsprache Englisch zählen in den errechneten Modellen zu den dominanten Erklärungsfaktoren der tertiärsprachlichen Fertigkeiten Hören und Lesen.¹⁴

5. Fazit und Empfehlungen

Die Forschungsergebnisse des Projekts zeigen, dass Sprachfertigkeiten in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch und der schulischen Zweitsprache Englisch einen positiven Einfluss auf die Tertiärsprache Französisch ausüben. Sobald die SchülerInnen bereits Erfahrungen im Fremdsprachenlernen gemacht haben und entsprechende Kompetenzen in Englisch besitzen, können sie diese offenbar zusätzlich zum Deutsch als Transferquelle für das Französischlernen nutzen. Auch Migrationssprachen können beim Französischlernen als wichtige Ressource herangezogen werden, was sich daran zeigt, dass zwei- und mehrsprachige Kinder, welche zu Hause zwei oder mehr Familiensprachen sprechen, beim Französisch-Hören einen Vorteil haben. Sie scheinen ein breiteres Repertoire an (meta-)sprachlichem Vorwissen zu besitzen als monolinguale SchülerInnen. Für die Unterrichts- und Lehrmittelentwicklung bedeutet dies Folgendes: Die sprachlichen Vorkenntnisse der Kinder könnten beim Lernen nachfolgender Sprachen (noch) stärker berücksichtigt und Synergien zwischen den verschiedenen Sprachfächern besser genutzt werden. Entsprechend sollte auch bei der Entwicklung künftiger (Fremd-)sprachlehrmittel darauf geachtet werden, dass sie die Lernprozesse der Kinder unterstützen und im Sinne einer Tertiärsprachendidaktik bzw. einer integrativen Sprachendidaktik dazu anregen, Transfers zwischen Erst-, Zweit- und Drittsprache herzustellen

sowie bereits vorhandene sprachliche Ressourcen (inklusive Migrations-sprachen) einzubeziehen.

Dass beim Französischlernen nebst sprachlichem Vorwissen auch die im Englischunterricht erworbenen Lernstrategien eine Hilfe sind, ist zwar plausibel, konnte aber in der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden. Ob dies daran liegt, dass Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht noch zu wenig (explizit) vermittelt werden oder ob dies vor allem forschungsmethodische Gründe hat (Erfassung via Fragebogen), bedarf der Klärung durch weitere wissenschaftliche Forschung.

Bezüglich der Wirksamkeit des Schulmodells 3/5 zeigen die Ergebnisse Folgendes: SchülerInnen, welche mit dem neuen Modell 3/5 zwei Fremdsprachen lernen, weisen nach einem Schuljahr höhere Französischfertigkeiten im

Hören und Lesen auf als SchülerInnen, welche nach dem alten Modell ohne vorangehendem Englischunterricht Französisch lernen. Kinder, die Französisch als zweite Fremdsprache lernen sind also erfolgreicher als solche, die sich Französisch als erste Fremdsprache aneignen. Bei zwei Jahren vorangehendem Englischunterricht von zwei bis drei Lektionen wöchentlich ist bereits ein positiver Einfluss auf den Französischerwerb nachweisbar. Mit dem neuen Modell 3/5, in welchem Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse gelernt wird, erwerben die PrimarschülerInnen somit nicht «nur» eine neue und zusätzliche Fremdsprache, sie lernen auch noch effizienter Französisch als mit dem bisherigen Modell, weil der Französischerwerb vom «Frühenglisch» profitiert. Dies sagt jedoch noch nichts über die

Effizienz der gewählten Methode (traditioneller Fachunterricht), der eingeführten Sprachenfolge (Englisch–Französisch) oder den geeigneten Lernzeitpunkt beider Fremdsprachen aus, der sowohl früher (z. B. Modell 2/5; erste Fremdsprache ab Kindergarten) als auch später (z. B. Modell 3/7) angesetzt sein kann. Die gewonnenen Ergebnisse lassen aber immerhin den Schluss zu, dass das neue Modell 3/5 des Fremdsprachenlernens effizienter ist als das alte Modell.¹⁵

Anmerkungen

¹ Zur Diglossiesituation: Schweizerdeutsch wird hier als Sprachvarietät verstanden, die viele gemeinsame Formen mit der Standardsprache Hochdeutsch aufweist. Entsprechend wird im Folgenden Hochdeutsch auch für die dominante Mehrheit von SchülerInnen, welche monolingual mit Schweizerdeutsch aufwächst als L1 definiert und wird *nicht* als erste schulische Fremdsprache bezeichnet. Damit wird der in Deutschland üblichen Definition von L1 gefolgt, wo es ebenfalls verschiedene Dialekte gibt.

² Aus Sicht der einzelnen SchülerInnen und ihrer individuellen Sprachbiographie sieht die Situation möglicherweise anders aus: Bei zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern kann Hochdeutsch bereits die zweite, dritte oder gar die vierte Sprache sein, die sie lernen. Der Fokus dieser Studie liegt aber nicht primär auf den zwei- und mehrsprachigen Kindern, auch wenn die Unterscheidung zwischen Ein- sowie Zwei- und Mehrsprachigen im Rahmen der Analyse mit berücksichtigt wurde.

³ Vorersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt im NFP56-Projekt reduzierte sich die Stichprobe um je 40 SchülerInnen in der Untersuchungs- und in der Kontrollgruppe; dies ist auf Zu- und Wegzüge sowie auf Abwesenheiten während der Datenerhebung zurückzuführen. Im Fall von Klassenteilungen und -zusammenlegungen wurden die betreffenden SchülerInnen weiter befragt. Kinder, die zu Hause Englisch/Französisch sprechen oder die ausserhalb der Schule einen Englisch-/Französischkurs besuchen, wurden nicht in die Analyse einbezogen, um diese Einflüsse auf den Fremdspracherwerb mit den untersuchten Modellen zu kontrollieren. Auch QuereinsteigerInnen/RepetentInnen in den Fächern Englisch/Französisch (3.–5. Klasse) wurden nicht in die Datenanalyse einbezogen. Der Rest der Diskrepanz zu den gültigen Fällen in den Analysen (vgl. Kapitel 4) ergibt sich durch fehlende Werte in den Zielvariablen und in den erklärenden Variablen.

⁴ Das quasi-experimentelle Forschungsdesign ergibt sich dadurch, dass die Kantone Obwalden, Zug und Schwyz das Modell 3/5 früher



Heinrich Khunrath (1595), *Amphitheatrum sapientiae aeternae (Laboratorio dell'alchimista)*.

eingeführt haben (Schuljahr 2005/06) als der Kanton Luzern (Schuljahr 2007/08).

⁵ Die Ergebnisse zur mündlichen Interaktionskompetenz (vgl. Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Wicki & Werlen, 2009: 22) werden hier aus Platzgründen nicht präsentiert.

⁶ Soziale Lernstrategien sind solche, mit denen sich die SchülerInnen beim Fremdsprachenlernen falls nötig von anderen Personen Hilfe holen oder anderen Hilfe leisten können. Zu den metakognitiven Strategien zählt die Partizipation bei der Planung des Lernens sowie bei der Evaluierung der Lernfortschritte. Die kognitiven Lernstrategien enthalten Strategien zum interlingualen Transfer zwischen L1, L2 und L3 (nach verwandten Wörtern suchen, Sprachregeln vergleichen), zum Umgang mit gehörten und geschriebenen Texten sowie zum Grad der Fokussiertheit und Konzentriertheit beim Fremdsprachenlernen.

⁷ Weitere Resultate der Studie sind im Schlussbericht enthalten (vgl. Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Wicki & Werlen, 2009).

⁸ $n=758$; McFadden Pseudo- $R^2=.25$; ICC=0.13

⁹ Die Entwicklung der Skala basiert auf der Methode der Raschskalierung. Die Linie innerhalb der Balken markiert den Mittelwert der betreffenden Gruppe. Die Balken stellen das Ergebnis von je 25% der Schülerinnen und Schüler oberhalb und unterhalb des Mittelwerts dar. Die Linien oberhalb und unterhalb der Balken zeigen die Streuung der restlichen 50%. Die Kreise bezeichnen sogenannte „Ausreisser“ in den Werten der Befragten.

¹⁰ Über den Grund kann hier nur spekuliert werden: Möglicherweise handelt es sich um SchülerInnen, die später eingeschult worden sind oder die bereits vor der dritten Klasse repetiert haben.

¹¹ Es sind dies die folgenden: Geschlecht, Nationalität, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Motivation, Einstellung gegenüber Französischsprachigen und französischsprachigen Ländern, Lernstrategien der SchülerInnen, Unterstützung durch die Eltern beim Französischlernen.

¹² $n=778$; McFadden Pseudo- $R^2=.18$; ICC=.14

¹³ Es sind dies die folgenden: Nationalität, Anzahl Bücher zu Hause, Familiensprache(n) mit oder ohne Deutsch, Anzahl Familiensprachen, Motivation, Überforderung und Angst vor Fehlern, Einstellung gegenüber Französischsprachigen und französischsprachigen Ländern, Lernstrategien der SchülerInnen, Unterstützung durch die Eltern beim Französischlernen.

¹⁴ Zur Ansicht weiterer erklärender Variablen vgl. ebd.

¹⁵ Ob sich der Erwerb von zwei Fremdsprachen auf die Kompetenz in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch auswirkt, ist Gegenstand laufender Analysen.

Bibliographie

BKZ, EDK-Ost & NWEDK (2007). *Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5.-9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag bmv AG.

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur.

EDK siehe unter Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

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)*. Datei unter: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=2&kati=1.

Hasselgreen, A. (2000). The Assessment of the English Ability of Young Learners in Norwegian Schools: an Innovative Approach. *Language Testing*, 17(2), 261-277.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). Zur Einführung (Kapitel 1). In Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 5-6). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.

Jessner, U. (2008). State-of-the-Art Article: Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1), 15-56.

Jiménez Catalán, R. M. (2003). Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.

Manno, G. (2003). Das Frühenglische in der Deutschschweiz. Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 157-176). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.

Marx, N. & Hufeisen, B. (2004). Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language. *International Journal of Multilingualism*, 1 (2), 141-154.

Missler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.

Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik (Teil I, Kapitel 3). In Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 13-34). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.

Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR) (2006; 2007). *Asset Languages. External Assessment Sample Tasks*. Cam-

bridge: OCR. Datei unter: <http://www.assetlanguages.org.uk/about/samples.aspx> (1.1.2007).

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Rampillon, U. (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In Hufeisen B. & Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 85-103). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing.

Schaer, U. & Bader, U. (2003). *Evaluation Englisch an der Primarschule Projekt 012. Appenzell-Innerrhoden*. Datei unter: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20031110083112/Evaluationsbericht+07.11.2003.pdf> (31.3.2009)

Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

University of Cambridge ESOL Examinations (2003; 2004; 2007). *Cambridge Young Learners English Tests. Sample Papers*. Cambridge: University of Cambridge.

Andrea Haenni Hoti

ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Sie leitete das NFP56-Projekt «Frühenglisch – Überforderung oder Chance?» und ist gegenwärtig als Gastprofessorin an der Universität Toronto tätig. Sie forscht und lehrt zu den Themen «Zwei- und Mehrsprachigkeit», «interkulturelle Bildung» und «Rassismus».

Sybille Heinzmann

ist Anglistin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lehren und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Dort war sie während drei Jahren als wissenschaftliche Mitarbeiterin im NFP56-Projekt «Frühenglisch – Überforderung oder Chance?» tätig. Aktuell leitet sie die einjährige Zusatzstudie zu diesem Projekt. Ihr Forschungsinteresse gilt dem schulischen Fremdsprachenlernen und insbesondere affektiven Aspekten des Spracherwerbs.