

EINE UNTERSUCHUNG DER LESEKOMPETENZEN IM ERSTEN LERNJAHR FRÜHFRANZÖSISCH BEI SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT UND OHNE (SCHRIFT-)SPRACHSTÖRUNGEN

The present study is the first to provide basic knowledge concerning reading competencies of third graders with and without dyslexia and/or language disorder in Swiss German primary schools. The results show that basic reading competencies in the first written language German correlate with reading competencies in French as a foreign language. Moreover, significant differences across learner groups could be found after one year of instruction. Already at this early stage, learners who struggle with reading fall behind in reading in their foreign language, French. Therefore, reading competencies should be assessed in an interdisciplinary way as early as possible in order to detect struggling readers and help them with direct instruction and individualised support.

Barbara Rindlisbacher | PH Bern



Barbara Rindlisbacher ist Dozentin am Institut für Heilpädagogik der PH Bern, gibt Weiterbildungen zur Thematik Lese-Rechtschreibstörungen und Fremdsprachenlernen und arbeitet als Logopädin in der Praxis.

1 Im Zuge der Harmonisierung der Lehrpläne zwischen den Kantonen, welche der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) beigetreten sind, wird die dritte Klasse aufgrund der Hinzuzählung der beiden Kindergartenjahre als 5. Klassenstufe bezeichnet (5 HarmoS).

Lesekompetenzen im Frühfranzösischunterricht

Lesekompetenzen in einer Erst- aber auch in Fremdsprachen sind nicht nur für die schulische Laufbahn, sondern auch für das schulische Lernen und die gesellschaftliche Teilhabe im späteren Leben essentiell. Der Lehrplan für Sprachen der sechs Kantone an der Sprachgrenze (Passepartout Lehrplan, Bertschy et al., 2016) sieht gerade zu Beginn des frühen Fremdsprachenunterrichts eine stärkere Gewichtung der rezeptiven Kompetenzen Hören und Lesen gegenüber den produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben vor (ebd., 18). Dies basiert auf der Annahme, dass bereits beim Erwerb einer Erstsprache rezeptive Kompetenzen vor produktiven Kompetenzen erworben werden. Für Schülerinnen und Schüler mit Sprach- und Lesestörung kann dies gerade im Bereich des Lesens Chance und Risiko zugleich sein. Der vorliegende Artikel geht dieser Thematik nach, indem er sich auf eine Dissertationsstudie der Universität Freiburg (Rindlisbacher, im

Druck) bezieht, welche die Lesekompetenzen im Frühfranzösischunterricht untersucht hat.

Seit dem Schuljahr 2011/12 wird in den sogenannten Passepartout-Kantonen ab der dritten Klasse (5 HarmoS¹) Französisch unterrichtet (Bertschy et al., 2016). Im für diese Kantone gültigen Lehrplan Passepartout werden drei Lernzielbereiche in der Förderung der Lernenden unterschieden: die kommunikative Handlungsfähigkeit (Kompetenzbereich I), die Bewusstheit für Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II) und die lernstrategischen Kompetenzen (Kompetenzbereich III). Lesekompetenzen zählen zum Kompetenzbereich I. Laut den Lehrplanziele werden im ersten Lernjahr vorerst einfache Lesekompetenzen erwartet, wobei sich die Schülerinnen und Schüler den Inhalt von Lesetexten vorerst anhand von Bildern und dem Erkennen von Kognaten (im Lehrplan 'Parallelwörter' genannt) bspw. *Pirat* (*pirate*) erschliessen sollen (ebd.). Da die Schülerinnen und Schüler bereits von Beginn an mit

authentischen französischen Texten konfrontiert werden, stellt sich jedoch die Frage, wie sie mit solchen Texten umgehen und ob und wenn ja, wie sie ihre bisherigen Kenntnisse zur Schriftsprache Deutsch beim Lesen französischer Texte nutzen.

Im Kompetenzbereich II wird unter anderem die «Didaktik der Mehrsprachigkeit» umgesetzt. Dies soll die Übertragung von Sprachwissen auf die neu zu erlernende Sprache anregen. Laut dem Lehrplan Passepartout sollen die Schülerinnen und Schüler in den ersten beiden Lernjahren sprachliche und kulturelle Eigenheiten erkennen und zueinander in Beziehung setzen. Das Herstellen solcher Bezüge bedingt jedoch, dass bereits spezifisches kulturelles und sprachliches Wissen zur deutschen oder einer anderen Sprache aufgebaut wurde. Hinsichtlich des sprachlichen Wissens kann davon ausgegangen werden, dass unauffällige Leserinnen und Leser der 3. Klasse (5 Harms) ihre Lesekompetenzen in Deutsch soweit automatisiert haben, dass sie auf verschiedene Lesestrategien zurückgreifen können (Scheerer-Neumann, 2018). Sie erfassen deutsche Buchstaben-Laut-Beziehungen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen: GPK) so schnell, dass sie bereits grössere Worteinheiten und ganze Wörter in ihrem Sichtwortschatz gespeichert haben und deren Bedeutung beim Textlesen sofort abrufen können (Klicpera et al., 2017). Eine auf diese Weise gut ausgebildete Leseflüssigkeit ermöglicht es ihnen, altersadäquate deutsche Texte zu verstehen. Es wäre daher möglich, dass unauffällige Leserinnen und Leser beim Lesen französischer Texte auf diese verschiedenen Teillesekompetenzen zurückgreifen. Denn je ähnlicher sich Schriftsprachen sind, desto besser lassen sich Kompetenzen von einer Schriftsprache auf die andere übertragen (Koda, 2008, Kim & Piper, 2019). Es könnte daher sein, dass zumindest unauffällige Leserinnen und Leser metasprachliche Kompetenzen im Sinne der «Interkomprehension» (Berthele, 2011) nutzen. Das heisst, sie würden ihr bisheriges schriftsprachliches Wissen und Können aktivieren, um französischsprachige Texte zu verstehen.

Die Forschung konnte zeigen, dass unauffällige deutsche Leserinnen und Leser bereits ab dem zweiten Schuljahr sublexikalische Einheiten wie Silben oder Morpheme beim Lesen nutzen (Hasen-

äcker und Schröder, 2017; Scheerer-Neumann, 2018). Es wäre daher möglich, dass sie dieses linguistische Wissen auch beim Lesen einer Fremdsprache aktivieren können. Im Frühfranzösischunterricht werden im ersten Lernjahr vorerst einige wenige Lesestrategien vermittelt, die für das Verstehen von authentischen Texten hilfreich sind. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst auf nichtsprachliche Elemente wie Bilder achten. Erst mit der Zeit «lernen sie, bekannte Wörter, Parallelwörter, Namen und Zahlen, das Wörterbuch, die Titel etc. für das Verständnis zu nutzen» (Grossenbacher et al., 2012: 55). Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler im ersten Lernjahr erkennen, dass es sowohl in Deutsch als auch in Französisch gleiche Wortarten (*Nomen, Verben, Adjektive*) gibt. Sie lernen die Personalpronomen (*il / elle*) und unbestimmte Artikel (*un / une*) kennen. Zudem werden folgende GPK explizit vermittelt und hauptsächlich zur Ausspracheschulung geübt: *on, ou, u, en, an, qu, e (muet) und v.* (Bertschy et al., 2011: 19). Vokabeln werden auf Lernkarten notiert und in Kommunikationssituationen anhand von Spielen geübt. Damit sich die Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht möglichst schnell verständigen können, werden fixe Wendungen (Chunks) gelernt (bspw. *Je m'appelle*). Es besteht jedoch kein Anspruch, die Sprache «in einzelne Bestandteile zerlegen» zu können (Bertschy et al., 2016: 18). «Diese Sprachmittel werden als Ganzes gelernt und sie werden grammatikalisch nicht analysiert.» (Bertschy et al., 2020: 6). Es stellt sich die Frage, ob dem tatsächlich so ist oder ob die Lernenden nicht doch bereits aufgrund ihrer erworbenen Erstschriftsprachkompetenzen sprachliche Strukturen mehr oder weniger bewusst nutzen, um sich

Die Analysen aus den Strukturgleichungsmodellen dieser Längsschnittstudie lassen den Schluss zu, dass die basalen Lesekompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch zur Mitte des dritten Schuljahres einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenzen in der Fremdsprache Französisch zum Schuljahresende haben.

Textinhalte zu erschliessen. Aufgrund der zuvor dargestellten Überlegungen könnte es sein, dass zumindest unauffällige Schülerinnen und Schüler bereits im ersten Lernjahr beim Lesen die Schriftsprache in einzelne Bestandteile zerlegen und verschiedene Lesestrategien anwenden können. Diesem Sachverhalt bin ich im Rahmen meiner Dissertationsstudie nachgegangen (Rindlisbacher, im Druck). Die Studie interessierte sich zudem auch dafür, ob es zwischen auffälligen und unauffälligen Leserinnen und Lesern und solchen mit (Schrift-)Sprachstörungen Unterschiede in den französischen Lesekompetenzen zum Ende des ersten Lernjahres gibt.

Unsicherheit behaftet und führt teilweise dazu, dass eine gezielte Förderung erst verspätet einsetzt. Alternativen wären in präventiven Vorgehensweisen zu finden, die allfälligen Lernprobleme frühzeitig entgegenwirken. Dieses Vorgehen bedingt jedoch, dass Lernleistungen zuverlässig eingeschätzt werden können, damit Schülerinnen und Schüler mit auffälliger Lernentwicklung möglichst früh identifiziert werden können (Hartmann & Müller, 2009). Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Schriftsprachstörungen wird dies zusätzlich dadurch erschwert, dass Diagnosen oftmals frühestens im Verlauf der dritten Klasse gestellt werden oder Auffälligkeiten erst noch später erkannt werden.

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es Schülerinnen und Schülern mit Lesestörung schwerer fällt, selbständig Regeln aus dem Input zu generieren und wortspezifisches morpho-orthographisches Wissen aufzubauen.

Forschungsstand zu den Lesekompetenzen von Primärschülerinnen und -Schülern mit (Schrift-)Sprachschwierigkeiten in der Schweiz

Für den Kontext der Schweiz liefern Befragungen erste Hinweise darauf, dass gerade schwächere Lernende Schwierigkeiten im frühen Fremdsprachenunterricht zu haben scheinen (Kreis et al., 2014; Singh & Elmiger, 2017: 74). Es wurden jedoch bisher noch keine empirischen Daten zur Bestätigung dieser Befragungsergebnisse erhoben. Erst für spätere Klassen der Primarstufe finden sich Studiendaten für die Schweiz, die Leistungsdifferenzen aufzeigen konnten (Haenni Hoti et al., 2011; Wiedenkeller et al., 2019). Wenn nicht bekannt ist, welche Lesekompetenzen auch von unauffälligen Schülerinnen und Schülern im ersten Lernjahr erwartet werden können, ist eine Einschätzung über die Klassennorm hinweg für Lehrpersonen schwierig. Eine Einschätzung zum altersangemessenen Lernverlauf ist daher mit grosser

Einige wesentlichen didaktischen Neuerungen, die den Lehrplan Passepartout und deren Lehrmittel prägen, sind das konstruktivistische Lernverständnis, die Orientierung an der Mehrsprachigkeitsdidaktik und die starke Inhaltsorientierung. Im Gegensatz zum bisherigen Fremdsprachenunterricht sollen Grammatikregeln und schriftliche Regularitäten von den Schülerinnen und Schülern vorwiegend selbständig aus den Audio- und Textbeiträgen des Lehrmittels erschlossen und somit mehrheitlich implizit gelernt werden (Bertschy et al., 2016). Da bei Schülerinnen und Schülern mit (Schrift-)Sprachstörungen bereits der implizite Erwerb der Erst(schrift)sprache erschwert war oder aktuell noch ist (Share & Shalev, 2004; van der Kleij et al., 2019), könnte sich bei diesen Schülerinnen und Schülern ein hauptsächlich implizit angelegter kommunikationsorientierter Fremdsprachenunterricht daher negativ auf den Leseerwerb in einer Fremdsprache auswirken. Heute ist bekannt, dass von diesen Störungen etwa 6-8% der Schülerinnen und Schüler betroffen sind (Bishop et al., 2017; Klicpera et al., 2017). Wie oben bereits erwähnt, fehlen für den schweizerischen Kontext empirisch erhobene Daten ganz zu Beginn des frühen Französischunterrichts, die aufzeigen könnten, ob sich die französischen Lesekompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler von ihren unauffälligen Peers unterscheiden.

Ausgewählte Resultate der Dissertationsstudie

Zielsetzung und Französisch- Screening

Die bereits erwähnte Dissertationsstudie hatte zum Ziel, Grundlagenwissen zu den Lesekompetenzen in Französisch nach einem Lernjahr zu schaffen und allfällige Unterschiede in den Lernergruppen nachzuweisen. Dabei wurden neben dem Wort-, Satz- und Textverständnis (Kompetenzbereiche I) auch sprachanalytische Teillesekompetenzen überprüft (Kompetenzbereich II). Für die Untersuchung wurde eigens ein Französischscreening entwickelt und mittels Skalvalidierung empirisch geprüft. Die Aufgaben zum Wort-, Satz- und Textlesen orientieren sich an Themen und am Wortmaterial des Lehrmittels (Mille feuilles, Bertschy et al., 2011). Zur Erfassung sprachanalytischer Lesekompetenzen wurden unter anderem Schlangensätze verwendet, bei welchen die einzelnen Wörter mit Strichen markiert werden mussten (bspw. Ellectionnedeslettresetdesmots.). Zudem wurde überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler französische Stammmorpheme erkennen und jeweils die passenden Wörter einander zuordnen können (bspw. **monde**: **mondiale**/ **montrer**).

Stichprobe

Im Frühjahr 2017 und 2018 wurden im Rahmen der Dissertationsstudie insgesamt 334 Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse (5 HarmoS) aus 31 deutschsprachigen Klassen der Kantone Bern und Freiburg untersucht. In die hier dargestellten Analysen gingen ausschliesslich Daten von einsprachig Schweizerdeutsch sprechenden Kindern ein. Die Gruppen für die Analysen wurden wie folgt gebildet: Alle Schülerinnen und Schüler mit Auffälligkeiten in den basalen Lesekompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch ($T < 1.5$ Standardabweichungen in den Lesetests, $PR < 6.68$) wurden zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Lesestörung ($n = 63$) hinzugezählt. Tiefere Resultate als dieser Grenzwert gelten sowohl in Wissenschaft als auch Praxis als starker Verdacht für das Vorliegen einer Lesestörung (DSM-5: Falkai et al., 2018). Diesen Schülerinnen und Schülern wurde die Gruppe der unauffälligen Leserinnen und Leser ($n = 161$) gegenübergestellt, die in ihren deutschen Leseleistungen nicht unter einer Stan-

Die vorliegende Studie liefert erstmals Vergleichswerte einer grösseren Gruppe von Schülerinnen und Schülern ganz zu Beginn des frühen Französischunterrichts, die eine Aussage über einen altersangemessenen Lernverlauf im Lesen erlauben.

dardabweichung lagen, sondern in allen Untertests Werte über $PR > 18$ ($T > 40$) aufwiesen.

Eine weitere vulnerable Gruppe hinsichtlich sprachlicher Lernfähigkeiten stellt die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Sprachentwicklungsstörung dar (Frigerio Sayilir, 2011). Bei einer Sprachentwicklungsstörung können Schwierigkeiten in allen oder nur einzelnen Sprachebenen (z.B. Wortschatz, Grammatik, Aussprache) vorhanden sein. Daher wurde in einer weiteren Analyse der Frage nachgegangen, ob sich zwischen Schülerinnen und Schülern mit Sprach- und Lesestörung sowie solchen ohne diese Schwierigkeiten Unterschiede im Lesen zeigen. Hierfür wurden vier Gruppen gebildet: Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung in der Erstschriftsprache Deutsch ohne Sprachentwicklungsstörung, solche mit einer isolierten Sprachentwicklungsstörung (ohne Lesestörung) und solche mit doppeltem Defizit. Der Vergleich dieser drei Gruppen mit den unauffälligen Leserinnen und Lesern konnte aufgrund der geringen Probandenzahl in den jeweiligen Subgruppen (jeweils $n = 10$) nur anhand von non-parametrischen Verfahren durchgeführt werden.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Studie

Auf der Grundlage der Daten der Gesamtstichprobe wurde der Einfluss von basalen Lesekompetenzen in Deutsch zur Mitte des Schuljahres auf die oben beschriebenen Lesekompetenzen in Französisch zum Ende des Schuljahres untersucht. Die Analysen aus den Strukturgleichungsmodellen dieser Längsschnittstudie lassen den Schluss zu, dass die basalen Lesekompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch zur Mitte des dritten Schuljahres einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenzen in der

Fremdsprache Französisch zum Schuljahresende haben. Das heisst, je besser die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zur Mitte des Schuljahres im Rekodieren und Dekodieren der Erstschriftsprache Deutsch waren, desto bessere Lesekompetenzen in Französisch zeigten sie zum Ende des ersten Lernjahres. Dieses Ergebnis bestätigt die in der Literatur beschriebene Erkenntnis, dass ein Einfluss von Erstschriftsprachkompetenzen auf die Schriftsprachkompetenzen in einer Fremdsprache besteht (Kim & Piper, 2019; Koda, 2008). Weitere Ausführungen zu diesen Ergebnissen finden sich in Rindlisbacher (im Druck). Im Folgenden werden Ergebnisse vorgestellt, die sich auf die Gruppenunterschiede zwischen unauffälligen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Sprach- und Lesestörungen beziehen. Denn daraus können für die Praxis relevante Schlussfolgerungen gezogen werden.

Die inferenzstatistischen Auswertungen zeigen, dass die Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung in allen Teilbereichen der Lesekompetenzen in Französisch zum Schuljahresende tiefere Leistungen aufweisen als die Gruppe der unauffälligen Leserinnen und Leser. So finden sich statistisch bedeutsame Unterschiede sowohl im Wortleseverstehen, im Erkennen von Wortgrenzen und in der Anzahl explizit und implizit gelernten GPK. Einzig im Erkennen von französischen Morphemen ergeben sich zwar signifikante Gruppenunterschiede, jedoch fällt die Effektstärke hier geringer aus als in den anderen untersuchten Teillesekompetenzen. Womöglich ist dies darauf zurückzuführen, dass einige Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung ähnlich gute Fähigkeiten in dieser sprachanalytischen Teillesekompetenz aufweisen, wie unauffällige Leserinnen und Leser, andere wiederum aber grosse Schwierigkeiten diesbezüglich haben. Auch die non-parametrischen Analysen der vier Subgruppen ergeben bezüglich der Erkennung von Morphemen ein ähnliches Bild. Sowohl in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung als auch bei denjenigen mit Lese- und Sprachstörungen gibt es grosse Unterschiede in dieser Teillesekompetenz. Dies deutet darauf hin, dass gerade in dieser metasprachlichen Kompetenz gewisse Schülerinnen und Schüler Ressourcen aufweisen, die beim Lesen lernen genutzt werden sollten.

Ein für die Untersuchung bemerkenswertes Ergebnis betrifft den Umstand, dass die Schülerinnen und Schüler mit isolierter Sprachentwicklungsstörung über alle Teillesekompetenzen hinweg gleich gute Französisch-Kompetenzen aufweisen wie die unauffälligen Schülerinnen und Schüler. Dies sollte man im Französischunterricht nutzen, indem diesen Schülerinnen und Schülern die Schrift als Kompensationsstrategie für ihre mündlichen Sprachschwierigkeiten zur Verfügung gestellt wird. Hinsichtlich der Kenntnis von französische GPK zeigt sich, dass zumindest unauffällige Schülerinnen und Schüler Unterschiede zu den deutschen GPK wahrnehmen und sich französische GPK mehr oder weniger bewusst angeeignet haben. Während einige französische GPK von den unauffälligen Schülerinnen und Schülern zum Schuljahresende bereits zu einem hohen Anteil (>85%) korrekt in Wörtern gelesen werden (bspw. explizit gelernt: *u, on, v, e (muet)*; implizit gelernt: *r, j, s (muet)*), finden sich einige GPK, die für alle Gruppen erst zu einem geringen Prozentsatz (<30%) gelesen werden können (bspw. explizit gelernt: *qu, en, eau*; implizit gelernt: *ai*). Andere GPK kommen vom Prozentsatz her zwischen diesen Extremen zu liegen (explizit gelernt: *an, ou*; implizit gelernt: *eu, oi, ch*). Die Resultate weisen darauf hin, dass es den Schülerinnen und Schülern mit Lesestörung im Gegensatz zu den unauffälligen Lesenden mehrheitlich noch nicht gelingt, eine direkte Lesestrategie anzuwenden. Das heisst, sie können kurze hochfrequente Wörter wie *<le>* oder *<une>* noch nicht direkt korrekt auf Französisch vorlesen, sondern lesen diese Buchstabe für Buchstabe mit deutscher Aussprache vor. Dies lässt sich auf Defizite im impliziten Lernen und der ausbleibenden Aktivierung von Selbstlernmechanismen zurückführen (Share & Shalev, 2004). Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es Schülerinnen und Schülern mit Lesestörung schwerer fällt, selbständig Regeln aus dem Input zu generieren und wortspezifisches morpho-orthographisches Wissen aufzubauen. So ist es ihnen weniger gut möglich, Wortgrenzen in Schlangensätzen zu erkennen oder auch einzelne Wörter in Texten zu verstehen und für die Texterschliessung zu nutzen. Für die unauffälligen Leserinnen und Leser konnte nachgewiesen werden, dass sie bereits im ersten Lernjahr Frühfranzösisch begonnen haben, wortspezifisches Wissen aufzubauen. Das

bedeutet, es gelingt ihnen beim Lesen somit schneller, nicht nur die Wortform wiederzuerkennen, sondern auch deren Aussprache und Bedeutung schneller abzurufen und für die Erschließung des Textinhalts zu nutzen. Im Gegensatz dazu zeigen Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung bereits nach einem Lernjahr Frühfranzösisch deutliche Differenzen in ihren Möglichkeiten, sich solches Wissen implizit anzueignen. Obwohl im Rahmen der Passepartout-Fremdsprachendidaktik Sprachkompetenzen wie Grammatik und Wortschatz nicht ausserhalb des Verwendungszusammenhangs, sondern immer eingebettet in Sprachhandlungen und sinnhaften Kontexten vermittelt und überprüft werden, zeigen unauffällige Schülerinnen und Schüler bereits nach einem Lernjahr, dass sie die neue Fremdsprache auch sprachanalytisch betrachten können.

Überlegungen zur Gestaltung des Frühfranzösischunterrichts bei Kindern mit (Schrift-)Sprachstörungen

Die vorliegende Studie liefert erstmals Vergleichswerte einer grösseren Gruppe von Schülerinnen und Schülern ganz zu Beginn des frühen Französischunterrichts, die eine Aussage über einen altersangemessenen Lernverlauf im Lesen erlauben. Die Unterschiede in den verschiedenen Teillesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Lesestörung sprechen dafür, möglichst frühzeitig eine Überprüfung des Lernstandes durchzuführen und spätestens im zweiten Lernjahr darauf aufbauend gezielte Fördermassnahmen anzubieten. Denn es ist durchaus möglich, dass bei einigen Schülerinnen und Schülern in der dritten Klasse in der Erstschriftsprache Deutsch noch keine Lesestörung diagnostiziert worden ist und diese Risikolernenden im Fremdsprachenunterricht somit unerkannt bleiben können (Selin, 2008: 50). Da die Studie aufzeigen konnte, dass die Kompetenzen in den basalen Lesekompetenzen in den beiden Schriftsprachen im Zusammenhang stehen, sollten bei Schwierigkeiten im Lesen der Fremdsprache Französisch auch die Kompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch überprüft werden. Ein enger Austausch zwischen den verschiedenen Lehrpersonen (Fachlehrpersonen Sprachen, Logopädie, schulische Heilpädagogik) wäre hierfür hilfreich.

Im Sinne der Chancengerechtigkeit ist es notwendig, dass der frühe Fremdsprachenunterricht allen die gleichen Chancen bietet, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine Fremdsprache anzueignen. Entsprechend wichtig ist die angemessene Berücksichtigung von Stärken und Schwächen gerade bei Schülerinnen und Schülern mit (Schrift-)Sprachstörungen. Im Rahmen eines inhaltsorientierten und kommunikativen Unterrichts sollte es möglich sein, bei denjenigen Schülerinnen und Schülern eine explizitere Didaktik anzuwenden, die diese benötigen. Um die Lernchancen für leseschwache Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, sollten französische GPK in einer sinnvollen Progression eingeführt werden. Die Ergebnisse der Studie können einen Hinweis zur Reihenfolge in der Einführung von französischen GPK liefern. Wie bereits vom Lehrmittel Mille feuilles aufgegriffen, ist es von Bedeutung, die Unterschiede zu den deutschen Graphemen aufzuzeigen. Dies könnte jedoch noch weiter vertieft werden und sollte gerade für Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung mehr Raum in Anspruch nehmen.

Im Sinne der Chancengerechtigkeit ist es notwendig, dass der frühe Fremdsprachenunterricht allen die gleichen Chancen bietet, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine Fremdsprache anzueignen. Entsprechend wichtig ist die angemessene Berücksichtigung von Stärken und Schwächen gerade bei Schülerinnen und Schülern mit (Schrift-)Sprachstörungen. Im Rahmen eines inhaltsorientierten und kommunikativen Unterrichts sollte es möglich sein, bei denjenigen Schülerinnen und Schülern eine explizitere Didaktik anzuwenden, die diese benötigen.

Im Hinblick auf einen differenzierenden Unterricht ist es wesentlich, die bereits erworbenen Sprachlernstrategien der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu kennen und ressourcenorientiert zu nutzen. Verfügt ein Schüler oder eine Schülerin trotz (schrift-)sprachlicher Schwierigkeiten über altersadäquate metasprachliche und sprachanalytische Fähigkeiten, so sollen diese im Lernprozess explizit berücksichtigt werden. Falls sie noch wenig vorhanden sind, sollen sie aktiv angeregt werden. Das heisst beispielsweise, dass Sprachregularitäten explizit gemacht und in einem Sprachlernjournal (in Mille feuilles «Revue» genannt) notiert werden. Darüber hinaus müssen diese Einträge an Bedeutung gewinnen, indem individualisierte Hilfestellungen (bspw. deutsche Aussprachehilfen) darin notiert und das Sprachlernjournal auch bei kommunikativen Übungsanlässen genutzt wird. Dies ermöglicht ein vertieftes zyklisches Lernen. Wenn erkannt wurde, dass ein Schüler oder eine Schülerin mit einer Sprach- oder Lesestörung über metasprachliche Kompetenzen verfügt, sollen diese als Kompensationsstrategien beim Lesen aktiv genutzt werden. Die Lehrperson kann im Sinne eines «Scaffoldings» aufzeigen, wie metasprachliche Überlegungen für die Erschliessung von Texten genutzt werden können. Solche Lesestrategien können dann wiederum auch beim Lesen von deutschen oder englischen Texten angewandt werden. Im Sinne einer sprachenübergreifenden Förderung wäre eine Kooperation zwischen verschiedenen Lehrpersonen (Fachlehrpersonen Sprachen, Logopädie, schulische Heilpädagogik) sinnvoll (Frigerio Sayilir, 2011; Fuchs Wyder & Bader, 2012). Dies besonders in Lektionen, in denen «Sprachentdeckungen» gemacht oder Notizen in ein Sprachlernjournal geschrieben werden (bspw. MF 3.1, S. 85-86, Activité I, MF 3.2, S. 70/71, Activité D). In solchen Lektionen könnten Synergien genutzt werden, indem heilpädagogisch geschulte Fachkräfte eine Brückenfunktion in der Zusammenarbeit zwischen den Fachlehrpersonen für Sprachen einnehmen. Schülerinnen und Schüler mit (schrift-)sprachlichen Schwierigkeiten könnten so im Lernen beobachtet und frühzeitig gezielt unterstützt werden.

Literatur

Berthele, R. (2011). On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. In *Applied Linguistics Review*. Berlin, New York: de Gruyter, pp. 191–220.

Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2016). *Lehrplan Französisch und Englisch (Passepartout)*. https://be.lehrplan.ch/passepartout/Lehrplan_Passepartout.pdf

Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E. (2011). *Revue Mille feuilles 3*. Schulverlag plus AG.

Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E. (2020). Didaktische Aspekte, *filRouge 3.2*. https://www.s-mediabook.ch/_action-1/detail/_id-1/177/_pg-1

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58 (10), 1068–1080.

Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H. & Zaudig, M. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (2. korrigierte Aufl., deutsche Ausgabe). Hogrefe.

Frigerio Sayilir, C. (2011). Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen. Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen. *Babylonia*, (2), 92-97.

Fuchs Wyder, D. & Bader, U. (2012). Inklusion im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Didaktische und organisatorische Voraussetzungen. *Babylonia*, (3), 40-45.

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Schulverlag plus AG.

Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W. & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8 (2), 98-116.

Hartmann, E. & Müller, C. M. (2009). Schulweite Prävention von Lernproblemen im RTI-Modell. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (9), 25-33.

Hasenäcker, J. & Schroeder, S. (2017). Syllables and morphemes in German reading development: Evidence from second graders, fourth graders, and adults. *Applied Psycholinguistics*, 38 (3), 733-753.

Kim, Y.-S. G. & Piper, B. (2019). Cross-language transfer of reading skills: an empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. *Reading and Writing*, (32), 839-871.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie - LRS*. Ernst Reinhardt.

Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. In: K. Koda & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. Routledge, pp. 68-96.

Kreis, A., Williner, M. & Maeder, C. (2014). *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau: Schlussbericht der Evaluation. Forschungsbericht Nr. 12*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen.

Rindlisbacher, B. (im Druck). *Lesen in der Fremdsprache Französisch. Kompetenzen von Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit unterschiedlichen Schrift- und Sprachfähigkeiten in der Erstsprache Deutsch*. Waxmann.

Scheerer-Neumann, G. (2018). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (2. Aufl.). Kohlhammer Verlag.

Sellin, K. (2008). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen: Mit zahlreichen Übungsvorschlägen* (2. Aufl.). Reinhardt.

Share, D. L. & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17 (7), 769-800.

Singh, L. & Elmiger, D. (2017). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch und Englischunterrichts nach Passepartout: Schuljahre 2009-2016*. <https://www.irdp.ch/institut/externe-evaluierung-pilotphase-franzosisch-und-2226.html>

van der Kleij, S. W., Groen, M. A., Segers, E. & Verhoeven, L. (2019). Sequential Implicit Learning Ability Predicts Growth in Reading Skills in Typical Readers and Children with Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23 (1), 77-88.

Wiedenkeller, E., Lenz, P. & Studer, T. (2019). *Schlussbericht zum Projekt ‚Ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts in der 6. Klasse (HarmoS 8) in den sechs Passepartout-Kantonen‘*. Universität Freiburg - PH Freiburg. <https://doc.rero.ch/record/324704>