

Giuseppe Manno, Mirjam Egli Cuenat,  
Christine Le Pape Racine und Christian Brühwiler

## Einleitung

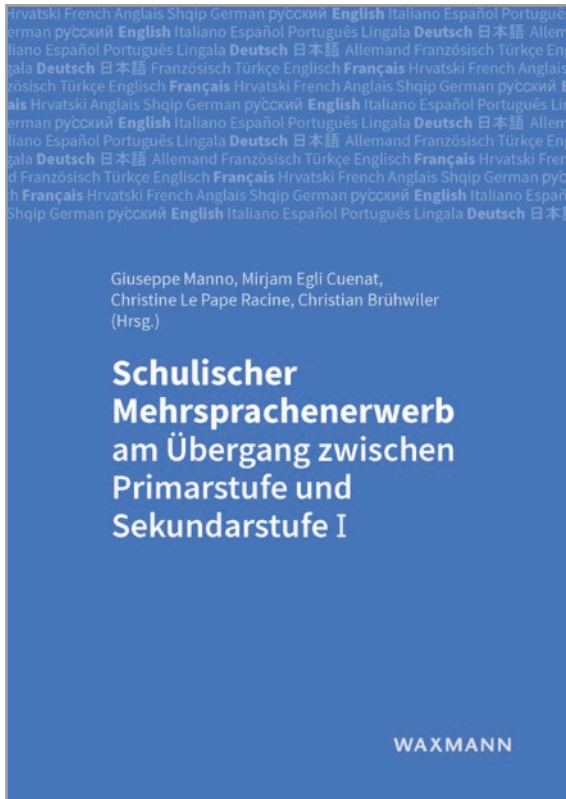


Giuseppe Manno,  
Mirjam Egli Cuenat,  
Christine Le Pape Racine,  
Christian Brühwiler (Hrsg.)

### Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I

2020, 342 Seiten, br., 39,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3665-7

E-Book: 35,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8665-2



WAXMANN

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-20

info@waxmann.com  
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

# 1. *Giuseppe Manno, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine und Christian Brühwiler*

## Einleitung

### 1. Kontextualisierung<sup>1</sup>

Der vorliegende Sammelband präsentiert in einer Gesamtschau Resultate eines Forschungsprojekts, welches den doppelten schulischen Fremdsprachenerwerb (Französisch und Englisch), unter Einbezug der Schulsprache Deutsch, bei Schüler/innen am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I aus der Perspektive der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenerwerbsforschung untersucht. Das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Projekt<sup>2</sup> wurde in Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen Nordwestschweiz und St. Gallen durchgeführt. Es situiert sich im Kontext der Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK, 2004), bei der im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins 3. und 5. Schuljahr und damit der Unterricht von zwei Fremdsprachen (einer 2. Schweizer Landessprache und Englisch) auf der Primarstufe vorgenommen wurde. Es kam somit zu einem Systemwechsel: Das bisherige Modell 5/7 (1. Fremdsprache ab der 5., 2. Fremdsprache ab der 7. Klasse) wurde vom Modell 3/5 abgelöst. Ziel dieser Reform, welche von der EDK (2014)<sup>3</sup> und im Laufe der Jahre durch zahlreiche kantonale Volksabstimmungen bestätigt wurde (EDK, 2018), ist die funktionale Mehrsprachigkeit: Alle Schüler/innen sollen sich am Ende der obligatorischen Volksschule neben der lokalen Schulsprache in einer 2. Landessprache und Englisch gleichermaßen verständigen können. Je nach Bildungsregion wird zuerst Englisch oder eine Nationalsprache im Unterricht eingeführt. In der Ostschweiz (Kanton St. Gallen), welche im Zentrum des vorliegenden Forschungsprojektes stand, bedeutete dies, dass Englisch vom 7. Schuljahr auf das 3. Schuljahr vorverlegt wurde, während Französisch weiterhin ab der 5. Klasse unterrichtet wurde.

Mit der Reform des Fremdsprachenunterrichts wurde nicht nur eine Verlängerung der Lernzeit, sondern auch eine stärkere Koordination des Unterrichts der beiden Fremdsprachen angestrebt, da die Mehrsprachigkeitsdidaktik seit einigen Jahren anstatt eines isolierten Sprachenlernens die vernetzte Entwicklung eines individuell mehrsprachigen Repertoires postuliert (Europarat, 2001; Neuner, <sup>2</sup>2005; Coste, Moore & Zarate, <sup>2</sup>2009). Durch die Bildung von Synergien und die transversale Nutzung von sprachlichen Ressourcen soll das schulische Sprachenlernen gestärkt werden. Die neu-

- 1 An dieser Stelle sei Lukas Bleichenbacher und Anja Gebhardt für die wertvollen Rückmeldungen zu diesem einleitenden Text herzlich gedankt.
- 2 SNF-Projekt „Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I“ (ProjektNr. 100019\_149580, Projektförderung in Geistes- und Sozialwissenschaften Abteilung I, Laufzeit 1.1.2014–31.7.2017; Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine & Brühwiler, 2017).
- 3 Diese Reform gilt als Teil des umfassenden Schulharmonisierungsprojekts HarmoS (2007).

eren Lehrpläne und zum Teil auch Lehrmittel der neuen Generation verfolgen diese Grundsätze ebenfalls. Im Schulalltag des deutschsprachigen Raums überwiegt jedoch nach wie vor eine monolinguale Haltung (Gogolin, 2008; Schöpp, 2017; Rückl, 2018), derzufolge jede Sprache grundsätzlich separat unterrichtet wird.

Die Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung bietet Evidenz zur Stützung eines synergetischen Ansatzes (z.B. Dentler, Hufeisen & Lindemann, 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Egli Cuenat, 2008; Montelongo, Durán & Hernández, 2013; Hipfner-Boucher, Pasquarella, Chen & Deacon, 2016; Otwinowska & Szewczyk, 2017). Wissenschaftliche Untersuchungen, die sprachenübergreifende, synergistiftende didaktische Ansätze im Unterricht in heterogenen Klassen empirisch begründen und entsprechende Hinweise sowohl für die Bildungsverwaltung als auch für die Ausbildung von Lehrpersonen liefern könnten, sind derzeit noch rar (Dyssegaard, Egeberg, Sommerfeld, Steenberg & Vestergaard, 2015; Lambelet & Berthele, 2015).

Der Kontext der Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz (EDK, 2004) bildete ein ideales Forschungsfeld zur Untersuchung von Transferprozessen und Wechselwirkungen zwischen mehreren Sprachen unter den Bedingungen des multiplen Fremdsprachenerwerbs. Das vorliegende Projekt untersuchte die Auswirkungen der Reform, um daraus didaktisch anwendbare Erkenntnisse zu gewinnen bzw. Konsequenzen für den Schulalltag zu ziehen. Es wurden Synergien zwischen Lese-, Schreib- und Sprechkompetenzen in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch bei Lernenden des Kantons St. Gallen im 6. und 7. Schuljahr, d.h. am Ende der Primarschule und der 1. Klasse der Sekundarstufe I<sup>4</sup> untersucht. Im Zentrum stand dabei der sprachen- und stufenübergreifende Erwerb von rezeptiven und produktiven Textkompetenzen (Portmann-Tselikas, 2005; Portmann & Schmölzer-Eibinger, 2008) sowie die Auswirkungen des Systemwechsels (Verlängerung der Lernzeit in Bezug auf den Englischunterricht und die Umkehrung der Sprachenreihenfolge). Gleichzeitig wurden auch individuelle Lernvoraussetzungen wie die Motivation zum Sprachenlernen, Überzeugungen der Schüler/innen und Lehrpersonen über die Wirkung von Sprachlernstrategien sowie die Wahrnehmung des Sprachunterrichts sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrpersonen untersucht.

## 2. Holistische Mehrsprachenmodelle, Entwicklung von Textkompetenz und Tertiärsprachenerwerb

Wird der Fremdsprachenerwerb aus der Sichtweise von holistischen Mehrsprachenmodellen betrachtet, richtet sich der Fokus nicht auf Einzelsprachen, sondern auf das dynamische, komplexe Zusammenspiel zwischen den Sprachen im mehrsprachi-

---

4 Mit dem nationalen Schulharmonisierungsprojekt HarmoS (2007) wurde in der ganzen Schweiz einheitlich das System: Primarstufe = 8 Jahre (2 Jahre Kindergarten- bzw. Vorschulstufe + 6 Jahre Primarstufe), Sekundarstufe I = 3 Jahre eingeführt. Im vorliegenden Sammelband wird, wie in der Deutschschweiz immer noch allgemein üblich, die Zählung der Schuljahre ohne Vorschulstufe angewendet, also z.B. 3. Klasse (= HarmoS 5), 7. Klasse (1. Jahr der Sekundarstufe I = HarmoS 9).

gen Repertoire (Hufeisen, <sup>2</sup>2005; Lüdi & Py, 2009; Jessner, 2013). Neue Befunde aus der Forschung zeigen, dass Lernen integrativ, d.h. durch die Bildung von Netzwerken mit vorhandenen Wissensbeständen (Neuner, <sup>2</sup>2005; Dörnyei, 2009; Müller-Lancé, 2017), erfolgt. In der Fremdsprachen- und Tertiärsprachenerwerbsforschung zeichnet sich bei der Erforschung der wechselseitigen Einflüsse zwischen verschiedenen Sprachen in den letzten Jahrzehnten eine Verlagerung des Interesses ab. Immer weniger werden die Interferenzen, d.h. die Unterschiede zwischen den Sprachen, als Fehlerquelle in den Blick genommen. Stattdessen wird zunehmend die Erforschung positiver Transfers von Sprach- und Lernerfahrungen bzw. der sprachenübergreifenden Nutzung von Ressourcen durch das mehrsprachige Individuum fokussiert (Reinfried, 1999; Marx, 2005; Otwinowska & Szewczyk, 2017; Schöpp, 2017; Rückl, 2018). Diese positiven Transfers bzw. Synergien sind offenbar zahlreicher als bisher angenommen (Klein, 2007; Escudé & Janin, 2010). Symptomatisch für diesen Wandel ist die Bezeichnung *crosslinguistic influence*, welche die wechselseitigen Einflüsse zwischen verschiedenen Sprachen benennt (Ringbom, 2007; Bono, 2008).

Im Rahmen der *Tertiärsprachenerwerbsforschung*<sup>5</sup> wird angenommen, dass Lernende einer 2. oder 3. Fremdsprache wichtige Lernvorteile gegenüber Lernenden einer 1. Fremdsprache aufweisen (Cenoz, 2003; Marx & Hufeisen, 2004; Manno, 2009; Jessner, 2013). Hufeisen (<sup>2</sup>2005, 2010) postuliert in ihrem *Faktorenmodell*, dass zwischen dem Lernen der Sekundärsprache und der 1. Tertiärsprache ein qualitativer Unterschied bestehe, da Lernende beim Tertiärsprachenerwerb auch über ein Repertoire an Sprachlernstrategien verfügen, welches sich Lernende der Sekundärsprache erst aneignen müssten.<sup>6</sup> Erste empirische Studien, v.a. im Kompetenzbereich der Rezeption (Hör- und Leseverstehen) (Dentler, Hufeisen & Lindemann, 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Peyer, Kayser & Berthele, 2010; Kursiša, 2012; Neveling, 2013; Montelongo et al., 2013), aber auch in der Produktion (Brohy, 2001; Bono, 2008), bestätigen Hufeisens Annahme. Hinsichtlich der Produktion (Sprechen und Schreiben) werden dabei gegensätzliche Thesen vertreten. Einerseits erreiche in der Regel beim Transfer, vor allem beim Produktionstransfer auf die L3, die L1 (Erstsprache) eine grössere Einwirkungsstärke als die L2 (Hammarberg, 2006). Andererseits wird von De Angelis & Selinker (2001) das Prinzip „foreign language mode“ postuliert, welches den bevorzugten Zugriff auf zuvor gelernte Fremdsprachen (L2, L3 usw.) zumindest am Anfang des Tertiärsprachenerwerbs erklären würde.

Die transversale Nutzung von sprachlichen Ressourcen hängt von vielfältigen Faktoren ab (Cenoz, 2013) und funktioniert in der Regel umso besser, je ähnlicher sich Ziel- und Brückensprache sind (Hammarberg, 2018). Der Faktor typologische Nähe ist besonders relevant für die Reihenfolge des Spracherwerbs im Modell 3/5: Deutsch

5 Im vorliegenden Sammelband werden unter Tertiärsprachen alle Sprachen, die nach der 1. Fremdsprache erworben werden: L3, L4, ... Lx verstanden (Jessner, 2013; Marx, 2016). Dabei handelt es sich um eine Vereinfachung, denn für viele Lernende mit familiärer Mehrsprachigkeit ist dies bereits die 4. oder 5. zu erwerbende Sprache. Auch das Phänomen der Deutschschweizer Diglossie (Dialekt-Standardsprache) wird dabei ausgeblendet.

6 Für eine Übersicht über die Modelle zur Beschreibung des multiplen Sprachenlernens vgl. Hufeisen 2018, S. 177ff.

vor Englisch und vor Französisch. Englisch kann als germanische Sprache stark vom Deutschen profitieren, beinhaltet aber in lexikalischer und morphosyntaktischer Hinsicht auch zahlreiche romanische Züge (Klein & Reissner, 2006), welche beim Französischerwerb als Tertiärsprache genutzt werden können (Manno, 2009). Die Bereitschaft, andere Sprachen als Hilfe anzunehmen, hängt unter anderem von der wahrgenommenen bzw. subjektiven Distanz (*Psychotypologie*) zwischen den Sprachen ab (Ringbom, 2007; O’Laoire & Singleton, 2009). Offenbar ist die subjektive Distanz für einzelne Lernertypen wichtiger als die objektive Distanz (Kellerman, 1983; Bono, 2008; Otwinowska, 2016). Die Nutzung interlingualer Ressourcen wird auch durch individuelle Voraussetzungen wie die Motivation, die Haltung und kognitive Faktoren (Dörnyei, 2009) beeinflusst und kann durch die Unterrichtsgestaltung (Neveling, 2013) gefördert werden.

In Bezug auf die mögliche Nutzung von Synergien beim Tertiärspracherwerb steht die *doppelte Schwellenhypothese* (Lechner & Siemund, 2014: *Double Threshold*) ebenfalls zur Diskussion. Die klassische Schwellenhypothese des kanadischen Erziehungswissenschaftlers Cummins (*threshold hypothesis*, vgl. Cummins, 1979, S. 222), die von ihm später relativiert wurde, bezog sich auf die Schwelle, die in der L1 von Kindern mit Migrationshintergrund erreicht werden müsse, um von den potentiellen Vorteilen der Zweisprachigkeit in der kognitiv-akademischen Kompetenz zu profitieren. Die Schwellenhypothese blieb allerdings wegen der fehlenden Spezifizierung der sprachlichen Phänomene nicht unumstritten und führte zu missverständlichen Interpretationen (Cummins, 2000; vgl. auch Otwinowska, 2016, S. 109). Clarke (1979) und Alderson (1984) (zitiert nach Hulstijn, 2015, S. 117) beziehen sich ihrerseits auf die Schwelle, die in der L2 erreicht werden müsse, damit die erworbenen Literalitätskompetenzen (*literacy skills*) in der L1 auf die L2 übertragen werden können (vgl. DESI-Studie: Nold, Rossa & Chatzivassiliadou, 2008, S. 137). Von einigen Forschenden werden die Schwellenhypothesen jüngerer Zeit auch als zu spekulativ angesehen und zu Gunsten eines kontinuierlichen mehrsprachigen Entwicklungsmodells abgelehnt (vgl. Berthele & Lambelot, 2017, S. 12).

Im Zusammenhang mit der zu untersuchenden komplexen Schulrealität ist schliesslich zu beachten, dass die 1. Schulfremdsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund bereits eine L3, die 2. Schulfremdsprache eine L4 darstellt. Ebenfalls eine Rolle spielen Bildungsnähe bzw. -ferne beim Erwerb der metalinguistischen Bewusstheit als spezifisch mehrsprachige Kompetenz (Jessner, 2013) bzw. von übertragbaren Textkompetenzen.

### **3. Fremdspracherwerb im Kontext der curricularen Reformen in der Schweiz**

In Bezug auf das unterrichtlich gesteuerte Sprachenlernen im Schweizer Schulkontext werden widersprüchliche Resultate hinsichtlich des Tertiärsprachenlernens verzeichnet. In der Deutschschweiz wurden in den letzten Jahren – mehrheitlich in monolin-

gualer Perspektive – diverse Untersuchungen zur Evaluation des reformierten Fremdsprachenunterrichts auf der Primar- und Sekundarstufe I durchgeführt (vgl. Überblick in Wiedenkeller, 2013; Manno & Egli Cuenat, 2018). Es handelt sich dabei um Studien in der Tradition des Bildungsmonitorings, bei welcher Sprachkompetenzen anhand von Bildungsstandards und unter Bezug auf die Kompetenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat, 2001) erfasst wurden.

Die ersten Ergebnisse zur Umsetzung der curricularen Reform bezogen auf Englisch in den Bildungsregionen der Zentral- und Ostschweiz sowie im Kanton Aargau zeigten, dass im Modell 3/5 am Ende der Primarstufe (6. Klasse) die Lehrplanziele in der Regel erreicht bzw. übertroffen wurden, wobei in den Kantonen Aargau und Thurgau im Lesen weniger gute Resultate als in den übrigen Kompetenzbereichen erzielt wurden (Kreis, Williner & Maeder, 2014; Bayer & Moser, 2016). Nur zwei Studien haben bisher die Sprachkompetenzen in Englisch in der 9. Klasse erfasst. Diese Untersuchungen in den Kantonen Luzern und Aargau bestätigten die weitgehende Lehrplanzielderreichung (Heinzmann, Schallhart & Wicki, 2015; Bayer & Moser, 2016), mit Unterschieden zwischen den verschiedenen Schultypen bzw. Anforderungsniveaus. Die Resultate der aktuellsten Studie zur Schulsprache und zur 1. Fremdsprache in der Schweiz, welche die Überprüfung der nationalen Bildungsstandards (ÜGK) am Ende der Primarstufe bzw. der 8. Klasse HarmoS (Konsortium ÜGK, 2019) betrafen, zeigten, dass Englisch als 1. Fremdsprache bei der 1. Phase der Umsetzung der Fremdsprachenreform in der Zentral- und Ostschweiz sowie im Kanton Aargau recht gute Ergebnisse erzielte. Die Grundkompetenzen wurden in Englisch sowohl im Hörverstehen (95%) als auch im Leseverstehen (86%) von der Mehrheit der Proband/innen erreicht.

Hingegen ist der Forschungsstand zum Französischunterricht als 2. Fremdsprache in zweierlei Hinsicht unvollständig. Erstens liegen ausgehend von den Ergebnissen in der 8. Klasse lediglich Annahmen über die Sprachkompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit (9. Klasse) vor. Zweitens sind die Ergebnisse zum Französischen am Ende der 6. Klasse in den Zentralschweizer Kantonen widersprüchlich. Im Zentrum der Studie von Peyer, Andexlinger, Kofler & Lenz (2016) stand eine Leistungsmessung im Fach Französisch am Ende der Primarstufe und in der 8. Klasse. Lediglich eine Minderheit der Lernenden der 6. Klasse erreichte oder übertraf die Lehrplanziele in allen Teilkompetenzen. In der 8. Klasse wurden die Lehrplanziele in Französisch (mit Ausnahme von Lesen: 53.5%) von einem Drittel der Lernenden erreicht. Es stellt sich deshalb die Frage, ob diese Lehrplanziele für die 2. Fremdsprache, d.h. für Französisch, vor dem Hintergrund der derzeitigen unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu hoch angesetzt sind (ebd., S. 53). Dabei erwies sich die unterschiedliche Anzahl der Unterrichtslektionen in der 1. und der 2. Fremdsprache als eine wichtige Erklärungsgrösse für den unterschiedlichen Lernerfolg in Englisch und in Französisch bzw. für die kantonalen Unterschiede in Bezug auf die Leistungen in Französisch (Peyer et al., 2016). Demgegenüber stehen die positiven Erkenntnisse einer Longitudinalstudie. Haenni Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen (2009) befassten sich in einer sprachenübergreifenden Perspektive mit dem Tertiärspracherwerb bei Primarschulkindern mit der gleichen Sprachenfolge. Sie nahmen auch einen Systemvergleich

vor, denn es wurden in den Kantonen der Zentralschweiz sowohl Klassen im alten (5/7) als auch im neuen Modell (3/5) erfasst. Sie konnten nachweisen, dass die Französischlernenden mit vorangehendem Englischunterricht (3/5) am Ende der 5. und 6. Klasse besser abschnitten als diejenigen ohne vorangehenden Englischunterricht (5/7) (ebd., S. 28). Heinzmann, Müller, Oliveira, Haenni Hoti & Wicki (2010) zeigten in einer Nachfolgestudie, dass Schüler/innen mit vorangehendem Englischunterricht am Ende der 6. Klasse in der mündlichen Interaktion in Französisch höhere Kompetenzen ausweisen als die andere Gruppe ohne vorangehenden Englischunterricht. Die beiden Gruppen an Schüler/innen zeigten jedoch gleich gute Französischkompetenzen im Hören und Lesen. Beide Gruppen erreichten dabei die Lernzielvorgaben für Französisch. Drittens wurde in der ÜGK Französisch als 2. Fremdsprache nicht berücksichtigt.

Schliesslich liegen auch zu Englisch widersprüchliche Resultate vor. Pfenninger (2011, 2016) schloss aus ihrer Studie auf der Gymnasialstufe, dass die Lernenden ohne Frühenglisch in kurzer Zeit den Rückstand aufholen würden. Bayer und Moser (2016) stellten in einer alle Schultypen umfassenden Untersuchung hingegen für die verlängerte Lernzeit bezüglich Englisch einen Vorteil fest, obwohl die Spätstarter rascher lernten als die Frühstarter. Es bedarf weiterer Untersuchungen, um diesen letztlich offenen Fragen bezüglich der Wirksamkeit des Fremdsprachenlernens im Kindes- und Jugendalter (z.B. BAF-Projekt Barcelona von Muñoz, 2006; Pfenninger, 2011, 2016; Berthele, Lambelet & Schedel, 2017) sowie auch der Frage der Sprachenreihenfolge auf den Grund zu gehen.

#### 4. Mehrsprachigkeitsdidaktik und individuelle Lernvoraussetzungen

Erkenntnisse im Rahmen der konstruktivistischen Lerntheorie (Reusser, 2006; Reusser & Pauli, 2014) stellen unter Berücksichtigung von Resultaten der Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung die Grundlage des Modells der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* dar (Wiater, 2006; Meissner, 2008; Neuner, 2009; Manno & Greminger Schibli, 2015; Martinez, 2015; Reimann, 2016). Diese Didaktik zielt darauf ab, vom isolierten, monolingualen Lehren und Lernen von Sprachen wegzukommen und unter Berücksichtigung der jeweiligen Sprachenkonstellation interlinguale Verbindungen im individuellen mehrsprachigen Repertoire erfahrbar zu machen (Coste et al., 2009; Escudé & Janin, 2010; Riehl, 2014).

Zur Mehrsprachigkeitsdidaktik gehören u.a. im Sinne einer Lernökonomie miteinander verknüpfte methodische Komponenten wie z.B. die gezielte Förderung der metalinguistischen und kulturellen Bewusstheit (Candelier, 2008), inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht (Grossenbacher, Sauer & Wolff, 2012) sowie das immersive oder bilinguale Sprachenlernen in anderen Fächern (Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra, 1999; Le Pape Racine, 2014; Schlemminger, Le Pape Racine & Geiger-Jaillet, 2015; Gajo, Freytag Lauer, Steffen & Vuksanović, 2018). Im Sinne der Methodenvielfalt und unter Berücksichtigung unterschiedlicher

Lerntypen können aber auch Elemente von bisher eingesetzten Lehr- bzw. Lernmethoden (z.B. systematisches Grammatiklernen, audiovisuelle Methoden, kommunikative Spielformen, Lernen durch Lehren, Suggestopädie, *total physical response*) weiterhin situativ, flexibel und unter Einbezug zusätzlicher Perspektiven kombiniert werden. Im Rahmen eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes werden vor allem zu Beginn des Erwerbs einer 1. Fremdsprache wie auch einer Tertiärsprache Verstehens- und Erschliessungsstrategien an authentischen Texten entwickelt, die zur Entdeckung von lexikalischen Gemeinsamkeiten viele Kognaten und Internationalismen enthalten. Die erworbenen sprachlichen Mittel werden für die Lösung von offenen, häufig produktorientierten Aufgaben (*tasks, tâches*) mehrfach bearbeitet. Dies ermöglicht eine laufend angereicherte Wechselbeziehung von Rezeption und Produktion und bedeutet eine Weiterentwicklung gegenüber früheren Übungskonzepten im Sinne von eher geschlossenen, von Strukturübungen dominierten Settings (Grossenbacher et al., 2012).

Ein zentraler Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Förderung von Lernbewusstheit (Kursiša, 2012) sowie die Vermittlung von Sprachlernstrategien (Oxford, 2011). Die Effektivität von Strategietrainings hängt jedoch von zahlreichen Faktoren ab (Tönshoff, 2003; Ender, 2007; Mackowiak, Lauth & Spiess, 2008). Die grosse Vielfalt von lerninternen und -externen Faktoren führt zur interindividuellen Variabilität in Bezug auf Textkompetenz in den schulisch geförderten Sprachen. Neben der sozialen Herkunft beeinflussen z.B. die Sprachlernmotivation (Brühwiler & Le Pape Racine, 2017) sowie die individuellen Überzeugungen (*beliefs*) den Mehrsprachenerwerb in einem komplexen Zusammenspiel (Cenoz, 2013; Helmke, 2014).

## 5. Mehrsprachenerwerb am Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I

Edelenbos & Johnstone (2006) haben in ihrer gesamteuropäischen Metaanalyse zum frühen Fremdsprachenlernen festgestellt, dass der Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I den Lernerfolg wesentlich beeinflusst. In einigen Studien wird eine Überlegenheit von Lernenden, die mit dem Fremdsprachenlernen später starten, gegenüber „Frühstartern“ festgestellt (Muñoz, 2006). Mangelnde Kontinuität und ungenügende Berücksichtigung vorhandener Ressourcen (Stotz, 2009; Megías Rosa & Stotz, 2010; Pfenninger & Lendl, 2017) können als Erklärungsfaktoren dafür herangezogen werden. Der Unterricht in der ungeteilten Primarstufe ist durch einen an die kognitiven Lernvoraussetzungen von allen Schüler/innen angepassten, ganzheitlichen, zeitweise spielerischen, auf Mündlichkeit ausgerichteten Unterricht gekennzeichnet. Seit dem Jahrtausendwechsel gewinnt allerdings auch zunehmend der Aufbau der Schriftlichkeit an Bedeutung. Der Übergang zum eher formal-kognitiven, auf die Bewusstmachung von Regelmäßigkeiten ausgerichteten und schriftorientierten Lernen auf der Sekundarstufe I wird oftmals als abrupt beschrieben (Heinzmann et al., 2010). Die zeitweise starke Skepsis gegenüber dem Fremdsprachenlernbeginn bei 9–11-Jährigen sowie ein Mangel an Diagnosekompetenz führt bei Sekundarlehrper-

sonen häufig zu Fehleinschätzungen bzw. Enttäuschungen bezüglich der Schülerleistungen (Kolb, 2011). Die Unterschätzung der teilweise beachtlichen Lernfortschritte kann auch zu einer Demotivierung der Schüler/innen führen (Burwitz-Melzer & Legutke, 2004). Generell werden Übertrittskriterien vorwiegend einzelsprachlich formuliert und noch nicht in der Perspektive eines mehrsprachigen Repertoires gesehen (Beacco, Bryam, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2016). Als problematisch wird von Sekundarlehrpersonen zudem die grosse Heterogenität der sprachlichen Kompetenz der Kinder angesehen (Haenni Hoti, 2007). In der Literatur werden u.a. Verbesserungen der Rahmenbedingungen wie institutionelle Absprachen und Kooperation vor Ort, koordinierte Weiterbildung, vertikale Kohärenz in den Lehrplänen und Lehrmitteln vorgeschlagen (Stotz, 2009; Kolb, 2011; Bayer & Moser, 2016). Insbesondere in leistungsheterogenen Klassen erweist sich eine hohe adaptive Lehrkompetenz als sehr wichtig. So konnte nachgewiesen werden, dass adaptiv agierende Lehrpersonen, die ihren Unterricht auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler/innen ausrichten, einen grösseren Leistungszuwachs erreichen als weniger adaptiv agierende Lehrpersonen (Brühwiler, 2014).

## 6. Ziele und Erkenntnisinteressen des Projektes

Wie der Darstellung der aktuellen Forschungslage zu entnehmen ist, sind Transferprozesse wie auch Wechselwirkungen zwischen mehreren Sprachen in Textrezeption und -produktion Gegenstand intensiver Forschung. Transferprozesse unter den Bedingungen des multiplen Fremdspracherwerbs sind in der Schweiz jedoch noch ungenügend erforscht, insbesondere bei Lernenden am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. Auch wurde der Bezug zwischen den genannten Erwerbsprozessen und der Unterrichtsgestaltung, insbesondere im Hinblick auf den Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren, noch ungenügend hergestellt.

Das vorliegende Projekt setzte sich zum Ziel, die Entwicklung von Textkompetenzen (Lesen, Schreiben und Sprechen) in den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie in der Schulsprache bei Schüler/innen der 6. und 7. Klasse (bei 12- bis 14-Jährigen) zu erfassen und zu verstehen, inwiefern die Lernenden ihre Kompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen transversal nutzen. Dabei wurden die fachdidaktischen Bedingungen sowie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigt, und es wurden sowohl Lernende des Modells 5/7 (nachfolgend als *Vergleichsgruppe* bezeichnet) als auch Schüler/innen des Modells 3/5 (nachfolgend als *Untersuchungsgruppe* bezeichnet) in den Blick genommen.

Aufgrund der skizzierten Zielstellung wurden die folgenden Erkenntnisinteressen und entsprechenden Bereiche in den Analysen im Rahmen des Projekts adressiert:

1. Schriftliche Rezeption sowie schriftliche und mündliche Produktion
2. Individuelle Lernvoraussetzungen und Unterrichtsgestaltung
3. Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I
4. Einfluss der Umkehrung der Sprachenreihenfolge.

Übergreifend wurden die folgenden Fragestellungen untersucht:

1. Welche sprachenübergreifenden Bezüge bzw. Spuren von Transferleistungen zwischen den beiden Fremdsprachen und der Schulsprache lassen sich in der schriftlichen und mündlichen Textrezeption und -produktion bei Lernenden der 6. und 7. Klasse erkennen? Welche interlingualen Zusammenhänge lassen sich zwischen den Textkompetenzen in den drei Sprachen erkennen?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen individuellen Lernvoraussetzungen (z.B. familiärer Sprachhintergrund, Bildungsnähe, Geschlecht), Überzeugungen bezüglich der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien sowie Unterrichtsgestaltung und den Textkompetenzen der Lernenden?
3. Wie gestaltet sich der Lernzuwachs von der 6. in die 7. Klasse, d.h. von der Primarschule in die gegliederte Sekundarstufe I?
4. Inwiefern sind Veränderungen bezüglich individueller Faktoren sowie in der intendierten und perzipierten Unterrichtsgestaltung zu verzeichnen?
5. Haben die verlängerte Lerndauer von Englisch und die Umkehrung der Sprachenreihenfolge Englisch-Französisch (Systemwechsel) einen Einfluss auf die untersuchten Aspekte in Rezeption und Produktion in den drei Sprachen?

Die daraus abgeleiteten detaillierten Forschungsfragen werden in den einzelnen Beiträgen des Sammelbands vorgestellt.

## 7. Zum Aufbau des vorliegenden Sammelbandes

Der Sammelband enthält insgesamt 13 Beiträge: Eine *Einleitung*, ein *Methodenkapitel*, 10 thematische Beiträge sowie abschliessend einen Beitrag zu *Synthese und Perspektiven*. Es wird lediglich ein Teil der Ergebnisse des Forschungsprojekts präsentiert. Auf weitere, während des Projektverlaufs entstandene Publikationen wird in den Einzelbeiträgen sowie in der abschliessenden Synthese Bezug genommen (für eine Übersicht vgl. auch Manno, Egli Cuenat, Le Pape Racine & Brühwiler, 2017). Der Aufbau des Sammelbandes wird nachfolgend skizziert.

### *I Einleitender Teil*

Anschliessend an die vorliegende Einleitung (Beitrag 1) werden im Beitrag 2 *die Untersuchungsanlage und das methodische Vorgehen beschrieben* (C. Brühwiler, A. Gebhardt, G. Manno, M. Egli Cuenat & C. Le Pape Racine).

### *II Textkompetenz: Rezeption und Produktion*

#### *– Stufenübergang*

Der Beitrag 3, *Kognatenerkennung und Detailverständnis in den schulisch geförderten Fremdsprachen Französisch und Englisch am Ende der 6. und der 7. Klasse* (G. Manno), beschäftigt sich mit der Ausprägung der Kognatenerkennung in Englisch (1. Fremdsprache) und Französisch (2. Fremdsprache) am Ende der 6. und der 7. Klasse sowie

mit der Frage, inwiefern das Detailverständnis in beiden Fremdsprachen auf der jeweiligen Stufe mit der Kognatenerkennung zusammenhängt.

Der Beitrag 4, *Transversale und longitudinale Kontinuität in der schriftlichen und mündlichen Textproduktion in drei Sprachen am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* (M. Egli Cuenat & C. Brühwiler), behandelt das Zusammenwirken der Sprachen im mehrsprachigen Repertoire bei der Entwicklung produktiver (schriftlicher und mündlicher) Textkompetenzen in Deutsch, Französisch und Englisch sowie die Kontinuität am Stufenübergang bei einer längsschnittlichen Stichprobe von Lernenden am Ende der 6. und der 7. Klasse.

#### – Systemvergleich

Der Beitrag 5, *Schriftliche und mündliche Textproduktion im Französischen mit oder ohne vorgängigen Englischunterricht am Ende der Primarstufe (6. Klasse)* (M. Egli Cuenat & L. Bleichenbacher), untersucht, inwiefern sich französische Texte der Untersuchungsgruppe (Lernende mit vorgängig 4 Jahren Englischunterricht) und der Vergleichsgruppe (Lernende ohne vorgängigen Englischunterricht) quantitativ und qualitativ hinsichtlich diverser Textvariablen unterscheiden.

Im Beitrag 6, *Lesekompetenz in einer mehrsprachigen Perspektive: Ein Systemvergleich am Ende der 7. Klasse in Französisch als Fremdsprache unter Berücksichtigung der Schulsprache Deutsch* (G. Manno), geht es einerseits um die Frage, ob Schüler/innen mit Französisch als 2. Fremdsprache am Ende der 7. Klasse über eine bessere Lesekompetenz verfügen als Schüler/innen mit Französisch als 1. Fremdsprache. Andererseits wird thematisiert, inwiefern die Lesekompetenz in Französisch mit der Schulsprache Deutsch zusammenhängt.

#### – Übergreifende Perspektiven

Der Beitrag 7, *Die Erschliessung unbekannter Wörter: Strategien beim Lesen von Texten in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Ende des 7. Schuljahres* (G. Manno & C. Le Pape Racine), untersucht lexikalische Erschliessungsstrategien in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Ende des 7. Schuljahres. Zwei Perspektiven werden miteinander in Verbindung gebracht: die Aussagen der Lernenden über die Häufigkeit ihres individuellen Einsatzes von Lese- und Erschliessungsstrategien und der Zustimmung- bzw. Ablehnungsgrad der angenommenen Wirksamkeit solcher Strategien.

Der Beitrag 8, *Zusammenhänge und mögliche Wechselwirkungen zwischen schriftlicher Textrezeption und -produktion in Schulsprache, erster und zweiter Fremdsprache* (M. Egli Cuenat & G. Manno), beschäftigt sich mit Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen der schriftlichen Rezeption und Produktion in den Fremdsprachen sowie in der Schulsprache am Ende des 6. Schuljahres. Diese explorative Analyse leistet einen Beitrag zur theoretischen Modellierung eines sprachen- und modalitätenübergreifenden Aufbaus von Textkompetenz.

Im Beitrag 9, *Profile mehrsprachiger Textkompetenz in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch* (A. Gebhardt, C. Brühwiler, G. Manno & M. Egli Cuenat), werden basierend auf den Leistungen der Siebtklässler/innen in der

schriftlichen Textrezeption und der schriftlichen und mündlichen Textproduktion in den drei schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch Profile mehrsprachiger Textkompetenz identifiziert und charakterisiert.

### *III Die Rolle von individuellen Lernvoraussetzungen, Unterrichtsmerkmalen und Schultypen im schulischen Mehrsprachenerwerb*

#### *– Stufenübergang und Schultypen*

Der Beitrag 10, *Überzeugungen von Schüler/innen und Lehrpersonen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I* (C. Le Pape Racine & C. Brühwiler), untersucht die Überzeugungen der Schüler/innen und Lehrpersonen bezüglich der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien am Ende der 6. und 7. Klasse mit dem Ziel, die Entwicklung sowohl der Lernenden im Längsschnitt als auch die Unterschiede der Lehrenden der Primar- und der Sekundarstufe zu beschreiben.

Hauptanliegen des Beitrags 11, *Gestaltung des Sprachenunterrichts Deutsch, Englisch und Französisch aus Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen am Stufenübergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I* (C. Le Pape Racine & C. Brühwiler), sind die Beschreibung und der Vergleich des Sprachenunterrichts in Deutsch, Englisch und Französisch am Stufenübergang von der 6. in die 7. Klasse sowohl aus der Perspektive von Schüler/innen als auch von Lehrpersonen.

Der Beitrag 12, *Die Rolle des Schultyps bzw. des Anforderungsniveaus in Bezug auf die Lesekompetenzen von Schüler/innen im 7. Schuljahr in den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie in der Schulsprache Deutsch* (G. Manno & A. Gebhardt), untersucht den Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz von Schüler/innen in den schulischen Fremdsprachen und in der Schulsprache am Ende des 7. Schuljahres und dem besuchten Schultyp (Realschule, Sekundarschule und Untergymnasium) bzw. dem Anforderungsniveau im Sprachunterricht.

### *IV Conclusio*

Im Beitrag 13, *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I: Synthese der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Desiderate* (M. Egli Cuenat, G. Manno, C. Brühwiler & C. Le Pape Racine), werden die wichtigsten Resultate zusammengefasst und im Lichte der aktuellen Forschung diskutiert. Es werden Perspektiven für weiterführende Studien sowie mögliche Konsequenzen für das Praxisfeld formuliert.

Für jeden Beitrag wurde sowohl ein internes durch die Autor/innen des vorliegenden Sammelbandes als auch ein externes Review-Verfahren durchgeführt. Die folgenden ausgewiesenen Expert/innen haben die Beiträge begutachtet (in alphabetischer Reihenfolge): Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti (Pädagogische Hochschule Luzern), Dr. Sybille Heinzmann (Pädagogische Hochschule St. Gallen), Prof. Dr. Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt), Prof. Dr. em. Madeline Lutjeharms (Freie Universität Brüssel), Prof. Dr. Nicole Marx (Universität Köln), Prof. Dr. Peter Sieber (Pädagogische Hochschule Zürich/Universität Zürich), Prof. Dr. Daniel Stotz (Pädagogische

Hochschule Zürich). An dieser Stelle sei den externen Gutachter/innen für ihre konstruktiv-kritischen Rückmeldungen und somit für ihren wertvollen Beitrag zur Qualitätssicherung des Sammelbands herzlich gedankt.

Ebenfalls möchten wir auch Fabienne Strässle, Dr. Katharina Höchle Meier, Sonia Cazzorla, Florence Aggeler und Audrey Freytag Lauer für das Lektorieren der Beiträge des Sammelbands danken.

Ein grosses Dankeschön geht an dieser Stelle auch an die Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, die an der Erhebung, Verwaltung und Analyse der Daten beteiligt waren, allen voran Dr. Anja Gebhardt, die das Datenmanagement verantwortete, sowie Fabienne Strässle, die die Datenerhebung über weite Strecken koordinierte, den wissenschaftlichen Mitarbeitenden Dr. Kristel Ross, Dr. Sandra Tinner, Dr. Lukas Bleichenbacher sowie den studentischen Mitarbeitenden Sarina Betschart, Rahel Gort, Regula Kälin, Michaela Keyova, Fabienne Stricker, Anja Sutter, Michele Vitacca.

Ganz herzlich möchten wir uns auch bei allen Lehrpersonen und Schüler/innen im Kanton St. Gallen bedanken, die uns die Türen zu ihren Klassenzimmern geöffnet haben und ohne die die vorliegende Untersuchung nicht möglich gewesen wäre.

Schliesslich möchten wir dem Schweizerischen Nationalfonds für die grosszügige Unterstützung des Projektes danken sowie auch den Leitungspersonen der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, die dieses Projekt durch ihren unermüdlichen Einsatz für eine qualitativ hochstehende Forschung und die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen an unseren Institutionen ermöglicht haben.

## **Über die Autor/innen**

Prof. Dr. Giuseppe Manno, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I/II, Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen; Mitglied des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel, Campus FHNW Brugg-Windisch (AG), Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, E-Mail: giuseppe.manno@fhnw.ch

Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Leiterin der Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen, Obere Sternengasse 7, Postfach 1360, CH-4502 Solothurn, E-Mail: mirjam.egli@fhnw.ch (bis 2016: Pädagogische Hochschule St. Gallen, wissenschaftliche Leiterin des Instituts Fachdidaktik Sprachen, Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen)

Prof. em. Christine Le Pape Racine, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, bis 2015 Co-Leitung der Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen, Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn, E-Mail: christine.lepape@em.fhnw.ch

Prof. Dr. Christian Brühwiler, Prorektor Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen, E-Mail: christian.bruehwiler@phsg.ch

Prof. Dr. Anja Gebhardt, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Bereichsleiterin Berufsbildungsforschung, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Dozentin für Erziehungswissenschaften, Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen, E-Mail: anja.gebhardt@phsg.ch

Prof. Dr. Lukas Bleichenbacher, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut für Fachdidaktik Sprachen, Dozent Fachwissenschaft Englisch (Sek I) & Fachgruppenleiter Englisch Sek I, Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen, E-Mail: lukas.bleichenbacher@phsg.ch

## Literatur

- Alderson, C. J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In C. J. Alderson & A. U. Urquhart (Hrsg.), *Reading in a foreign language* (S. 1–27). London: Longman.
- Bayer, N. & Moser, U. (2016). *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I. Schlussbericht zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2. neu bearbeitete Aufl.). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Berthele, R. & Lambelet, A. (2017). Investigating interdependence and literacy development in heritage language speakers: Theoretical and methodological considerations. In R. Berthele & A. Lambelet (Hrsg.), *Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence?* (S. 1–25). Clevedon: Multilingual Matters. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21832/9781783099054-002> [13.09.2019].
- Berthele, R., Lambelet, A. & Schedel, L. (2017). Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: L'exemple des inférences inter-langues. *Le Français dans le monde*, 61, 146–155.
- Bono, M. (2008). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In D. Moore & V. Castellotti (Hrsg.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (S. 147–166). Bern: Lang.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic bilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), 38–49.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, C. & Le Pape Racine, C. (2017). Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Über-

- gang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 167–181. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/853> [13.09.2019].
- Burwitz-Melzer, E. & Legutke, M. (2004). Die Übergangsproblematik. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 69, 2–7.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1), 65–90.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71–87.
- Cenoz, J. (2013). The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, 1, 71–86.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hrsg.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clarke, M. A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from Adult ESL Students. *Language Learning*, 29, 121–150.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence* (2. neu bearbeitete Aufl.). Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Buffalo: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Hrsg.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (S. 42–58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.). (2000): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Berichte*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Dyssegaard, B. C., Egeberg, J., Sommersel, B. H., Steenberg, K. & Vestergaard, S. (2015). *A Systematic Review of the Impact of Multiple Language Teaching, Prior Language Experience and Acquisition Order on Students' Language Proficiency in Primary and Secondary School*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Edelenbos, P. & Johnstone, R. (2006). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung: Sprachen für die Kinder Europas*. Europäische Kommission.
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf) [13.09.2019].
- EDK (2014). *Bestätigung der EDK-Sprachenstrategie*. Bern: EDK Generalsekretariat. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/27967.php>, 31.10.2014 [13.09.2019].
- EDK (2018). *Faktenblatt Fremdsprachenunterricht an der obligatorischen Schule*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: [https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sprach\\_unterr/fktbl\\_sprachen\\_d.pdf](https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_d.pdf) [13.09.2019].
- Egli Cuenat, M. (2008). *Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Production narrative écrite et orale chez des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse roman-*

- de et en Suisse alémanique*. Online-Dissertation: Universität Basel. Verfügbar unter: [https://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE\\_EGLI\\_CUENAT\\_2008\\_DEF.pdf](https://edoc.unibas.ch/34092/1/THESE_EGLI_CUENAT_2008_DEF.pdf) [13.09.2019].
- Ender, A. (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gajo, L., Freytag Lauer, A., Steffen, G. & Vuksanović, I. (2018). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de la langue orienté vers le contenu ? Insertion curriculaire et moyens d'enseignements. *Babylonia*, 2, 26–31.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. neu bearbeitete Aufl.). Münster: Waxmann.
- 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. (2007). Leistungsvielfalt als Herausforderung für den Englischunterricht auf der Primarstufe. *BzL*, 25, 205–213.
- 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)*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 20 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas. *AILE*, 24, 45–74.
- Hammarberg, B. (2018). L3, the Tertiary Language. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (S. 127–150). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- HarmoS (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2010). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht*. Forschungsbericht Nr. 23 der PH Zentralschweiz. Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.
- Heinzmann, S., Schallhart, N. & Wicki, W. (2015). *Englischkompetenzen am Ende der 9. Klasse. Schlussbericht zur Überprüfung der Lernzielerreichung im Auftrag der Dienststelle Volksschulbildung und der Dienststelle Gymnasialbildung des Kantons Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. neu bearbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hipfner-Boucher, K., Pasquarella, A., Chen, X. & Deacon, S. H. (2016). Cognate Awareness in French Immersion Students: Contributions to Grade 2 Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 20 (5), 389–400. Verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888438.2016.1213265?journalCode=hssr20> [30.06.2020].
- Hufeisen, B. (2005). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (2. neu bearbeitete Aufl., S. 7–11). Graz/München: Council of Europe/ECML.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200–207.

- Hufeisen, B. (2018). Models of Multilingual Competence. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (S. 173–89). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jessner, U. (2013). Third language learning. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 724–728). Oxon: Routledge.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Hrsg.), *Language Transfer in Language Learning* (S. 112–134). Rowley: Newbury.
- Klein, H. G. (2007). *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension?* Verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4130> [19.08.2020]
- Klein, H. G. & Reissner C. (2006). *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Kolb, A. (2011). Sprachliches Können demonstrieren – Lernaufgaben für die Primar- und Sekundarstufe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 94, 185–198.
- Konsortium ÜGK (Hrsg.). (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. Bern/Genf: EDK und SRED. Verfügbar unter: [http://uegk-schweiz.ch/wp-content/uploads/2019/05/UGK\\_2017\\_DE.pdf](http://uegk-schweiz.ch/wp-content/uploads/2019/05/UGK_2017_DE.pdf). [13.09.2019].
- Kreis, A., Williner, M. & Maeder, C. (2014). *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung.
- Kursiša, A. (2012). *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2015). *Age and Foreign Language Learning in School*. Basingstoke: Palgrave.
- Lechner, S. & Siemund, P. (2014). Double Threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for positive language influence in English as an additional language. *Frontiers in Psychology*, 5. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00546/full> [13.09.2019].
- Le Pape Racine, C. (2014). Mehrsprachigkeitsdidaktik und immersiver Unterricht in der Schweiz. In S. Ehrhart (Hrsg.), *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises* (S. 117–144). Bern: Peter Lang.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 154–167.
- Mackowiak, K., Lauth, G. W. & Spiess, R. (2008). *Förderung von Lernprozessen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (S. 129–144). Bern: hep-Verlag.
- Manno, G. & Egli Cuenat, M. (2018). Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz. Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 217–243.
- Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (2017). *Wissenschaftlicher Schlussbericht für den SNF zum Projekt Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang*

zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I (100019\_149580, Projektförderung in Geistes- und Sozialwissenschaften Abteilung I: 1.1.2014–31.7.2017) (unveröffentlicht).

- Manno, G. & Greminger Schibli, C. (2015). Les synergies offertes par la didactique intégrée des langues – profitons-en dans l'enseignement du français deuxième langue étrangère ! In M. Weil & M. Vanotti (Hrsg), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit* (S. 46–63). Bern: hep-Verlag.
- Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44 (2), 7–9.
- Marx, N. (2005). Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF/nE“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, N. (2016). Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 295–300). Tübingen/Basel: Attempo.
- 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.
- Megías Rosa, M. & Stotz, D. (2010). Moving on, Broadening Out. A European Perspective on the transition between primary and secondary foreign language learning. *Babylonia*, 1, 30–34.
- Meissner, F.-J. (2008). Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. Apropos Interkomprehension und Lernen. *Babylonia*, 1 (8), 35–39.
- Montelongo, J. A., Durán, R. & Hernández, A. C. (2013). English-Spanish Cognates in Picture Books: Toward a Vocabulary Curriculum for Latino ELLs. *Bilingual Research Journal*, 36 (2), 244–259. Verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15235882.2013.818074> [30.06.2020].
- Müller-Lancé, J. (2017). Sprachvernetzung: Neuronale, kognitive und didaktische Implikationen für das Projekt „Latein Plus“. In M. Frings, S. E. Paffenholz & K. Sundermann (Hrsg.), *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog. Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz* (S. 55–90). Stuttgart: ibidem.
- Muñoz, C. (Hrsg.). (2006). *Age and rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Neuner, G. (2005). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (2. neu bearbeitete Aufl., S. 13–34). Graz/München: Council of Europe/ECML.
- Neuner, G. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“*. München: Hueber. Verfügbar unter: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf> [30.06.2020].
- Neveling, C. (2013). „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist“. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7 (2), 97–129.
- Nold, G., Rossa, H. & Chatzivassiliadou, K. (2008). Leseverstehen Englisch (Kap. 12). In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 130–138). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- O'Laoire, M. & Singleton, D. (2009). The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychological dimensions. In L. Aronin & B. Hufeisen (Hrsg.), *The Exploration of Multilingualism* (S. 79–102). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use. Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska, A. & Szweczyk, J. M. (2017). The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–18. Verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2017.1325834> [30.06.2020].
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.
- Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Peyer, E., Kayser, I. & Berthele, R. (2010). The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism*, 7, 225–239.
- Pfenninger, S. E. (2011). Age effects on the acquisition of nominal and verbal inflections in an instructed setting. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 401–420.
- Pfenninger, S. E. (2016). The literacy factor in the optimal age discussion: a 5-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (3), 217–234. Verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2014.972334> [13.09.2019].
- Pfenninger, S. E. & Lendl, J. (2017). Transitional woes: On the impact of L2 input continuity from primary to secondary school. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (3), 443–469.
- Portmann, P. & Schmolzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39, 5–16. Verfügbar unter: <https://de.scribd.com/document/396541605/Portmann-Schmolzer-FremdspracheDeutsch-Textkompetenz> [05.12.2019].
- Portmann-Tselikas, P. (2005). *Was ist Textkompetenz?* Verfügbar unter: [http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf) [30.06.2020].
- Reimann, D. (2016). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrerinnenbildung* (S. 15–33). Münster: Waxmann.
- Reinfried, M. (1999). Forschungsbericht: Innerromanischer Sprachtransfer. *Grenzgänge*, 6 (12), 96–125.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistaler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: h.e.p.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. neu bearbeitete Aufl., S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums am Beispiel der Lehrwerkreihe „Romanische Sprachen interlingual lernen“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 169–191.
- Schlemminger, G., Le Pape Racine, C. & Geiger-Jaillet, A. (2015). *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Lehreraus- und -fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schöpp, F. (2017). Sprachen vernetzen – aber wie? In M. Frings, S. E. Paffenholz & K. Sundermann (Hrsg.), *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog* (S. 14–30). Stuttgart: ibidem.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Stotz, D. (2009). Die Ausgestaltung einer Reform – Innensichten auf die Einführung von Englisch in Deutschschweizer Primar- und Sekundarschulen. *Babylonia*, 2 (9), 25–31. Verfügbar unter: <https://doaj.org/article/758171e0f37d455daed980b67482a73f#?> [13.09.2019].
- Tönshoff, W. (2003). Lernerstrategien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. neu bearbeitete Aufl., S. 331–335). Tübingen/Basel: Francke.
- Wiater, W. (2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Wiedenkeller, E. (2013). *Strukturierter Überblick über kantonale Studien zum Fremdsprachenunterricht. Analytische Darstellung, inhaltliche und methodische Auswertung, im Auftrag der EDK. Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KfM) der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit, Universität Freiburg.