

Christine Le Pape Racine und Christian Brühwiler

Gestaltung des Sprachenunterrichts Deutsch, Englisch und Französisch aus Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen am Stufenübergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I

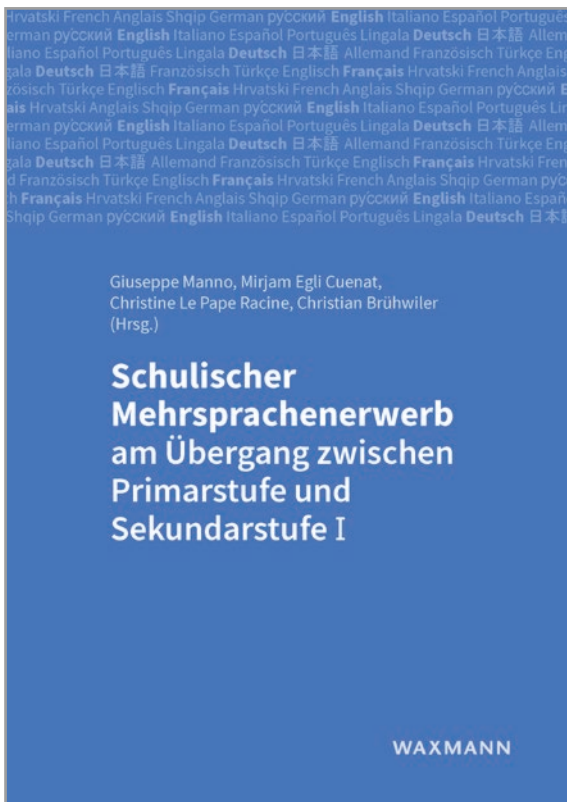
.....

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 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

11.

Christine Le Pape Racine und Christian Brühwiler

Gestaltung des Sprachenunterrichts Deutsch, Englisch und Französisch aus Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen am Stufenübergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I

Abstract. Hauptanliegen dieses Beitrags sind die Beschreibung und der Vergleich einiger Aspekte des Sprachenunterrichts Deutsch, Englisch und Französisch am Stufenübergang von der 6. in die 7. Klasse. Vor dem Hintergrund einer sprachlich heterogen zusammengesetzten Schülerschaft interessiert auch, ob trotz eines Sprachenunterrichts, der nicht explizit auf das Unterrichten mehrerer Sprachen ausgerichtet ist, Elemente einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zu finden sind. Die Beschreibung des Unterrichts erfolgte sowohl aus der Perspektive von Schüler/innen als auch von Lehrpersonen und basiert auf deren Angaben über die Häufigkeit verschiedener Aktivitäten in den Bereichen Hören, Lesen, spontanes Sprechen, Schreiben und Sprachvergleiche. Die Lehrpersonen wurden zusätzlich nach den Übertrittsmodalitäten von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und nach dem Zeitanteil der verwendeten Sprachen im Unterricht befragt. Die Schüler/innen gaben Auskunft über den wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad des Sprachenunterrichts. Die Ergebnisse der Untersuchung werden vor dem Hintergrund des aktuell diskutierten Paradigmenwechsels hin zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert.

1. Einführung¹

Um dem Bestreben der europäischen sowie der schweizerischen Bildungspolitik (Europarat, 2001; EDK, 2004) nachzukommen, alle Volksschüler/innen mindestens funktional dreisprachig aus der Volksschule zu entlassen, werden bereits in der Primarschule zwei Fremdsprachen unterrichtet. Der Bedarf an empirischer Forschung im schulischen Mehrsprachenerwerb ist der gesteigerten Komplexität wegen erheblich, umso mehr, als sich schweizweit 45,7% der 15- bis 24-jährigen Jugendlichen im zwei-, drei- und mehrsprachigen Umfeld bewegen (Bundesamt für Statistik, BFS, 2017). 2010 waren es noch 40,6%. Es stellt sich nun die Frage für Lehrpersonen, Didaktiker/innen und weitere Akteure im Schulfeld, wie der Sprachenunterricht² im Kontext eines mehrsprachigen Ansatzes (z.B. Hu, 2004; Wiater, 2006; Behr, 2007; Candelier, 2008; Manno & Klee, 2009; Neuner, 2009; Grossenbacher, Sauer & Wolff, 2012; Martinez, 2015) gestaltet werden kann, um lernwirksam zu sein. Von Interesse ist insbesondere ein Sprachenunterricht, in welchem eine Sprache nicht isoliert, im Sinne einer bisher

1 An dieser Stelle sei Michaela Rückl, Mirjam Egli Cuenat und Giuseppe Manno für die wertvollen Rückmeldungen zu diesem Aufsatz sowie Anja Gebhardt für das Datenmanagement herzlich gedankt.

2 Anstatt *Sprachunterricht* wird hier der Begriff *Sprachenunterricht* verwendet, wenn es sich um den Unterricht von mehreren Sprachen, die im schulischen Curriculum gleichzeitig erteilt werden, handelt.

vorwiegenden „Einsprachigkeitsdidaktik“ (Lochtman, 2015), sondern mit horizontalem Bezug zu den anderen Sprachen unterrichtet wird.

In diesem Beitrag geht es darum, Teilbereiche des Deutsch-, Englisch- und Französischunterrichts am Ende der 6. Klasse (Primarschule) und am Ende der 7. Klasse (Sekundarstufe I), wie er von Schüler/innen und ihren Lehrpersonen wahrgenommen wird, zu beschreiben mit dem Ziel, Elemente einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zu identifizieren. Es interessiert insbesondere, ob Unterschiede zwischen dem Unterricht der drei Sprachen in beiden Stufen bestehen und ob auf der Sekundarstufe I Unterschiede zwischen den Schultypen (G und E) feststellbar sind. Die Beantwortung von weiteren Fragen zur schülerseitigen Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades des Sprachenlernens sowie aus Lehrpersonensicht zu den Zeitanteilen der Verwendung der Zielsprache während der Lektionen und zu den Übertrittsmodalitäten dienen wie die oben genannten der Weiterentwicklung der Spracherwerbsforschung und der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

2. Von der isolierten Einzelsprachen- zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Fremdsprachenunterricht hat sich im Curriculum der schweizerischen Volksschule als Fach erst in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts etabliert und ist durch eine wechselvolle methodisch-didaktische Entwicklung geprägt. Im germanischen Sprachraum geht die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik von der „aus der Praxis erwachsenen Rezeptologie“ (Hallet & Königs, 2010, S. 11) aus und führt in Deutschland früher als in der Schweiz zu ausdifferenzierten, die Didaktik beeinflussenden Disziplinen an Universitäten, in der allgemeinen Linguistik z.B. zu Psycholinguistik, Soziolinguistik und Neurolinguistik. Sowohl traditionelle Disziplinen wie auch neue Disziplinen, so z.B. die sich etablierende Sprachlehr- und -lernforschung, sehen sich durch die Akzeleration wissenschaftlicher Erkenntnisse wiederkehrend mit inhaltlichen und begrifflichen Abgrenzungsproblemen z.B. zur angewandten Linguistik, zur Kognitionspsychologie oder zur Medizin konfrontiert (ibid., S. 12). Dies betrifft auch die Fremdsprachendidaktik, z.B. in Abgrenzung zu den Erziehungswissenschaften (Hass, 2010). Bis um die Jahrtausendwende hat sich die Fremdsprachendidaktik jeweils in unabhängigen, einzelsprachlichen Fächern artikuliert, so wie es auch ihre universitären Bezugswissenschaften, z.B. Anglistik oder Germanistik, strukturell vorgegeben haben. Seither wurden im Zuge der Globalisierung international vermehrt Publikationen veröffentlicht, die nicht mehr nur von *Fremdsprachendidaktik* sprachen und damit das Lehren und Lernen einer 1. Fremdsprache meinten (L2), sondern in Ausweitung auf eine L3 oder L4 den Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* verwendeten (Meissner, 2001; House, 2004; Wiater, 2006; Hu, 2011). Bisher liegt aber noch keine allgemein gültige Definition des Begriffs *Mehrsprachigkeitsdidaktik* vor.

Parallel dazu hat sich die *Tertiärsprachenerwerbsforschung* als eigenständiger Forschungszweig etabliert (Hufeisen, 2003; Neuner, 2009; Cavallini, 2010). Hufeisen gibt einen Überblick über einige Modelle „zur wissenschaftlichen Beschreibung multiplen

Sprachenlernens“ (2005, S. 10), die aus verschiedenen Perspektiven aufzeigen, dass alle Sprachen im Curriculum und im lebensweltlichen Umfeld des jeweiligen Individuums ein Gesamtsystem bilden, d.h. ein mehrsprachiges Repertoire, in welchem die einzelnen Sprachen interagieren (vgl. Beitrag 1 in diesem Band).

Es stellt sich nun in der zunehmend globalisierten, mehrsprachigen Welt die Frage, wie der Sprachenunterricht in der obligatorischen Schulzeit zur individuellen, im Alltag der Lernenden gelebten Mehrsprachigkeit beitragen kann. Volgger spricht von „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ (2010, S. 171), in der die Mehrsprachigkeitsbewusstheit gefördert werden sollte. Diese wird aufgebaut, wenn der kognitiv anspruchsvolle Lernprozess beim additiven Einzelsprachenlernen z.B. mittels Sprachvergleichen (Analogien und Kontraste) sowohl erleichtert als auch entlastet wird, sowie wenn den Lernenden die Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit auf einer metalinguistischen Ebene bewusst werden. Das komplexe Kompetenzprofil³ eines mehrsprachigen (plurilingualen) Menschen wird definiert „als mehrsprachige Kompetenz, die nicht einfach die einsprachigen Kompetenzen addiert, sondern diese kombiniert und vielfältig transversal vernetzt“ (Grossenbacher, Sauer & Wolff, 2012, S. 6). Mehrsprachige Personen besitzen eine Sensibilität für das Funktionieren und Lernen von Sprachen sowie für sprachliche und kulturelle Vielfalt (Wiater, 2006). Diese stellt sich nicht automatisch ein, kann aber gefördert werden. Neuner spricht in diesem Zusammenhang von „Sprachbewusstheit“ und „Sprachsensibilität“ (2009, S. 15). Mit der Mehrsprachigkeit ist untrennbar die sprachlich-kulturelle Heterogenität verbunden, die in einem reflektierten Perspektivenwechsel im Unterricht nicht mehr als Störfall, sondern als Normalfall anzunehmen ist (Hu, 2004).

Der Paradigmenwechsel von der Fremdsprachendidaktik, die sich hauptsächlich auf eine Fremdsprache bezieht, hin zur mehrsprachigen Didaktik zeigt sich auch in verwandten Begriffen wie z.B. *integrierte/integrative Sprachdidaktik* (Roulet, 1995; Wokusch & Lys, 2007; Manno & Klee, 2009), *integrierende/integrale Sprachendidaktik* (Cathomas, 2003), bei denen die Erst- und/oder die Schulsprache einbezogen werden.

Neuner schreibt, dass „eine von mehreren möglichen Ausprägungen des Konzepts der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ die *Tertiärsprachendidaktik* sei (2009, S.15) und dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht als neue Methode, sondern als „eine Weiterentwicklung bestimmter Aspekte des kommunikativen Ansatzes“ zu betrachten sei (ibid., S. 14). Neuner fragt sich auch, ob *Mehrsprachigkeitsdidaktik* als Oberbegriff für einzelne (Fremd-)Sprachendidaktiken gelten könnte, denn Christ schreibt: „So erscheint Didaktik der Mehrsprachigkeit als eine gemeinsame Aufgabe der einzelnen Fremdsprachendidaktiken“ (2004, S. 32).

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* wird anstatt einer Definition der Mehrsprachigkeitsdidaktik das Ziel formuliert: „Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Europarat, 2001, S. 17) (vgl. Beiträge 7 und 10). Das Projekt *Passe-*

3 „Das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden)“ (Europarat, 2001, S. 132).

partout hat diesen Ansatz konsequent umgesetzt und definiert die Mehrsprachigkeitsdidaktik wie folgt:

Der bisher meist getrennte Unterricht in L1, L2 und L3 soll im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden werden. Damit werden beim Sprachenlernen nicht nur Synergien genutzt, sondern es werden Kompetenzen miteinander verbunden, die eine neue Mehrsprachigkeitskompetenz bilden (Sauer & Saudan, 2008, S. 4).

Obwohl es noch keine allgemein gültige Definition gibt, finden sich bei den meisten Definitionen ähnliche Charakteristika (Bertschy, Egli Cuenat & Stotz, 2015; Martinez, 2015). Ein mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteter Unterricht basiert auf der Grundlage der konstruktivistischen Lerntheorie, die u.a. von den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen ausgeht (Overmann, 2002; Reusser, 2006; Imgrund, 2015) und nicht vorwiegend z.B. auf der Grundlage des Behaviourismus. Zur Mehrsprachigkeitsdidaktik gehören vorerst wie in jedem Unterricht allgemeine Grundlagen guten Unterrichts wie Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung, klare Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse, Methodenvielfalt, Individualisierung, sinnstiftende Unterrichtsgespräche, lernförderndes Unterrichtsklima, intelligentes Üben und intensive Nutzung der Lernzeit (Meyer, 2004; Helmke, 2015). Sodann zählt neben dem einzelsprachlichen Aufbau die Förderung von interlingualen Transfermöglichkeiten und Synergien dazu (Grossenbacher et al., 2012; Manno & Greminiger Schibli, 2015), wozu sich die Sprachenkonstellation Deutsch, Englisch und Französisch wegen der sprachtypologischen Nähe gut eignet (vgl. Beitrag 1). Besonders im Schulsprachenunterricht können Grundlagen zur Sensibilisierung für gemeinsame Phänomene im Bereich der Sprachsysteme gelegt werden (Neuner, 2009).

Der Unterricht bezieht den transdisziplinären Ansatz in sprachlichen und sogenannten nichtsprachlichen Fächern zur Gewährleistung einer aus Schülersicht horizontalen Kohärenz ein, was inhaltsorientiertes Sprachenlernen auch in Fächern wie Mathematik, Geographie oder Sport ermöglicht (Le Pape Racine, 2007; Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine, 2010; Le Pape Racine, 2014; Lochtman, 2015).

Im Sinne der Lernökonomie sollen weitere methodische Komponenten miteinander verknüpft werden: z.B. die frühe gezielte Förderung des Interesses und von Bewusstheit für die sprachliche und kulturelle Vielfalt (Göbel, 2010), wie sie im Projekt *Jaling* des Europarats (Saudan, Perregaux, Mettler, Deschoux, Sauer & Ladner, 2005) und in Rück (2009) auch mittels ELBE (*Eveil aux langues/Language awareness/Begegnung mit Sprachen*) und im Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen CARAP/REPA (Candelier, Camilleri Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura & Nogueroles, 2009) vorgeschlagen wurden, des Weiteren die Interkomprehension (Meissner, Meissner, Klein & Stegmann, 2004; Meissner, 2008; Escudé & Janin, 2010) sowie drittens die Austausch- und Begegnungsdidaktik, z.B. im Projekt *PluriMobil* (Egli Cuenat, Brogan, Czura, Muller, Cole, Szczepańska, Bleichenbacher, Höchle Meier & Wolfer, 2015). Der Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) nimmt diese Komponenten auf. Alle bisherigen Methoden, die einen Ausschliesslichkeitsanspruch hatten und in ihrem jeweils historisch-gesellschaftlichen Umfeld beurteilt werden

müssen (z.B. die grammatische, direkte, audiovisuelle, kommunikative Methode usw.), wiesen immer auch einen Anteil an erfolgreichen Lernenden auf, weil sie u.a. aus heutiger Sicht jeweils mindestens einen spezifischen Lerntyp bedienen. Auch diese Methoden können heutzutage situativ und flexibel, unter der zusätzlichen Mehrsprachigkeitsperspektive, im Sinne eines plurimethodischen Vorgehens (Methodenmix) kombiniert eingesetzt werden, damit die Lernenden sprachliches Handeln entsprechend der Kompetenzorientierung vollziehen können (Minuth, 2016). Vor allem zu Beginn des L2-, L3-, (L4-)Spracherwerbs werden anhand von möglichst authentischen Texten, in denen viele Kognaten und Internationalismen zur Entdeckung von lexikalischen Gemeinsamkeiten als Transferbasen vorfindbar sind, Verstehensstrategien entwickelt (vgl. Beitrag 3). Die mehrmalige, in vielfältigen sprachlichen Aktivitäten geforderte Wiederverwendung des neuen Sprachmaterials (Input) wird in Erweiterung des Übungsbegriffs für die Lösung von offenen, überwiegend produktorientierten Aufgaben (vergleichbar mit *task-based learning*) eingesetzt, was zu einer Wechselbeziehung von Rezeption und Produktion und zur bewussten Selbstevaluation führt (Grossenbacher et al., 2012). Ein ebenfalls zentraler Bereich ist neben der Förderung der Verstehensstrategien die allgemeine Förderung von Sprachlernstrategien sowie die Reflexion über Sprachen- und Sprachenlernbewusstheit (Neuner, 2009; Kursiša, 2012; Martinez, 2015) (vgl. Beitrag 7). Wenn sich dieses Lehr- und Lernangebot den Schüler/innen in einer Jahrgangsstufe horizontal kohärent in allen schulisch zu lernenden Sprachen präsentiert, erhöht sich die Chance auf gewinnbringende Synergienbildung.

Beim Aufbau der mehrsprachigen Kompetenz ist neben der horizontalen Kohärenz auch die vertikale erforderlich, insbesondere beim Übergang von der Primarschule in die niveau- oder leistungsgetrennte Sekundarstufe I. Diese Übergangsphase ist wichtig für den weiteren (Aus-)Bildungsverlauf und trägt zur Grundlage bei der späteren Berufswahl der einzelnen Schüler/innen bei. Entsprechende Bedeutung hat der Übergang für alle beteiligten Akteure, die zur Entscheidungsfindung mit dem Ziel einer erfolgreichen Bewältigung einbezogen werden sollten. In den *Weisungen des Erziehungsrates des Kantons St. Gallen zum Fremdsprachenunterricht vom 9. Mai 2012: Übergang Primarschule – Sekundarstufe I* steht:

Der Übergang von der Primarschule in die Oberstufe ist ein sensibler Bereich, weil Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen und mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in einen neuen Klassenverband und zu neuen Lehrkräften übertreten. In einer Fremdsprache wirken sich diese Anpassungsprozesse erfahrungsgemäss augenfälliger aus als in andern Fächern. Deshalb ist die Koordination zwischen der abgehenden und der abnehmenden Stufe besonders wichtig. Mangelnde Koordination darf sich nicht zu Lasten der Lernenden auswirken (Amtliches Schulblatt des Kantons St. Gallen, 2012/6, S. 504).

Im Zusammenhang mit dem Stufenübergang können in den sprachlichen Fächern Probleme auftauchen (vgl. Beitrag 1, Kap. 5), wie sie z.B. auch von Kolb & Mayer (2008) für den Englischunterricht in Deutschland und von Bossart (2011) für den Französischunterricht in der Schweiz festgestellt wurden. Auch kann mangelnde fach-

liche Koordination des Unterrichts beim Übertritt zu Unter- oder Überforderung führen.

3. Unterrichtsforschung in Schulen mit zwei- und mehrsprachigem Curriculum

Die rasante Entwicklung der Forschungsmethoden (Klieme, 2006a) sowie der Computertechnik seit den 1990er Jahren führte zu einem deutlichen Ausbau der quantitativen und qualitativen Unterrichts- wie auch der Mehrsprachigkeitsforschung (Martinez, 2015), die in den komplexen Konstellationen ihres jeweiligen Umfelds gesehen werden müssen (Gogolin, 2010). In den nachfolgend erwähnten Untersuchungen ergaben sich einige aufschlussreiche Befunde, die mit dem vorliegenden Projekt im Zusammenhang stehen.

3.1 Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik

Verschiedene Studien erfassten den Fremdsprachenunterricht durch Befragung der Schüler/innen und Lehrpersonen oder/und mittels Videoanalysen (z.B. Behr, 2007; Caprez-Krompæk, 2010; Göbel, 2010). 2007 haben Wokusch & Lys den Sprachbegriff von Lehrpersonen untersucht, ihre Aufnahmebereitschaft für Elemente einer *integrativen Sprachdidaktik* eingeschätzt und Problemzonen identifiziert, um gezielte Aus- und Weiterbildungsangebote entwickeln zu können. Behr (2007) hat eigens hergestellte Unterrichtsmaterialien zum sprachenübergreifenden Unterricht in Erprobungsschulen der Sekundarstufe I testen lassen, mit dem Ergebnis, dass die Lehrpersonen zwar überzeugt waren vom Zugewinn des sprachenübergreifenden Arbeitens, dass sie dieses aber als etwas Zusätzliches betrachteten, das der Arbeit mit dem Lehrbuch unterzuordnen war. Tertiärsprachenlehrpersonen praktizierten den Ansatz am häufigsten, Deutschlehrkräfte waren am skeptischsten (ibid.). Bredthauer & Engfer (2016) haben in einer Übersicht zwölf österreichische und deutsche Studien zur *Mehrsprachigkeitsdidaktik* analysiert. Sie sind zur Erkenntnis gelangt, dass es bei den Lehrpersonen sowohl in der Grundausbildung wie in der Weiterbildung an wichtigen Grundlagen für den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen fehlt. Die Lehrpersonen erkennen zwar sowohl das Problem wie auch das Potential, können jedoch den Paradigmenwechsel nur ansatzweise vollziehen, dies auch, weil erst wenige geeignete Lehrmittel im Einsatz sind.

Weitere Forschungsergebnisse werden im Folgenden unter den Themen zusammengefasst, die den Forschungsfragen in diesem Artikel entsprechen: Häufigkeit von bestimmten Unterrichtsaktivitäten, Sprachvergleiche, Schwierigkeit des Deutsch-, Englisch- oder Französischunterrichts und Anteil der Unterrichtszeit in der Zielsprache. Es werden weitere relevante Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik präsentiert.

3.2 Häufigkeit von bestimmten Unterrichtsaktivitäten

Im Rahmen einer Evaluationsstudie zum Englischunterricht im Kanton Thurgau mussten die Lernenden der Primar- und der Sekundarstufe I (6. und 8. Klassen) die Häufigkeiten von Unterrichtsaktivitäten im Englischunterricht getrennt nach den Bereichen Hörverständnis, Leseverständnis, Schreiben und Sprechen und weiteren Bereichen angeben (Kreis, Williner & Maeder, 2014). Aus der schülerseitigen Wahrnehmung kamen auf beiden Stufen Leseaktivitäten am häufigsten vor, was sich aber bei den Verstehenstests der Sechstklässler/innen nicht niederschlug, denn „deutlich entfernt vom als grundlegend erwarteten Niveau (A2.1) sind die Leistungen zur schriftlichen Rezeption, dem Leseverständnis“ (Kreis et al. 2014, S. 77). Die Unterschiede im *Schreiben* und im *Sprechen* (Dialoge, Umfragen, Theaterszenen, Rollenspiele) zwischen den Stufen waren signifikant, insofern, als auf der Sekundarstufe I häufiger geschrieben und gesprochen wurde. Schreiben war auf beiden Stufen von allen 13 vorgeschlagenen Aktivitäten am unbeliebtesten.

Aus Lehrpersonensicht war in der 6. Klasse die Häufigkeitsreihenfolge: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben; in den 8. Klassen Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben. In den 6. Klassen wurde zudem häufiger geschrieben als in den Klassen davor. Grammatikübungen kamen ausserdem sowohl aus Lehrpersonen- wie aus Schülersicht in den 8. Klassen viel häufiger vor als in den 6. Klassen.

3.3 Sprachvergleiche

Die Primarlehrpersonen im Kanton Thurgau gaben in derselben Studie zu 82% an, häufig oder manchmal Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch anzuregen (Sekundarlehrpersonen 80%). 37% der Primarlehrpersonen taten dies auch zwischen Französisch und Englisch (Sekundarlehrpersonen 60%), wobei 19% beide Sprachen unterrichteten (Sekundarlehrpersonen 60%) (Kreis et al., 2014). Fast 40% der Primarlehrpersonen forderten Kinder mit Migrationshintergrund auf, etwas in ihrer Erstsprache zu sagen, wohingegen nur 15% der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I angaben, dies zu tun. Steidinger & Marques Pereira (2016) haben die Lehrpersonen der Sekundarstufe I ebenfalls zu ihren Anregungen von Sprachvergleichen befragt und erhielten ähnliche Angaben. Bayer & Moser (2016) bestätigen, dass im Kanton Aargau auf der Primar- und auf der Sekundarstufe I gelegentlich Sprachvergleiche eingebaut würden, ebenso Haenni Hoti & Werlen (2009), in deren Untersuchung die Mehrheit der Englischlehrpersonen angab, ihre Schüler/innen „des Öfteren“ anzuregen, zwischen Englisch und Hochdeutsch zu vergleichen; die Erstsprachen der zwei- und mehrsprachigen Kinder wurden eher selten thematisiert. Caprez-Krompæk (2010) konnte aufzeigen, dass die Förderung der Erstsprache sich positiv auf die Schulsprache auswirkt.

Sowohl in der Primar- als auch auf der Sekundarstufe I wurde Englisch in anderen Fächern einbezogen, wobei es in der Primarstufe am häufigsten in den Fächern Mu-

sik, Realien, Deutsch und Französisch vorkam (N = 91) und in der Sekundarstufe I in Deutsch, Geschichte, Geographie und Französisch (N = 12) (Kreis et al., 2014). Cavallini bestätigt die besseren Leistungen beim bewussten Umgang mit Sprachvergleichen im Unterricht (vgl. Cavallini, 2010, S. 41). Bayer & Moser (2016) bestätigen ausserdem, dass Lernstrategien und interkulturelle Alltagssituationen im Unterricht thematisiert wurden.

3.4 Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I

In der Untersuchung im Kanton Thurgau von Kreis et al. (2014), den Übertritt in die Sekundarstufe I betreffend, schlagen die Autorinnen vor: „Hospitationen, Absprachen und Lernstandstests zu Beginn der 7. Klasse sind Wege, um die veränderten Voraussetzungen der Siebtklässlerinnen und -klässler und die sich daraus ergebenden Konsequenzen deutlich sichtbar werden zu lassen“ (Kreis et al., 2014, S. 85). Steidinger und Marques Pereira (2016) zeigen auf, dass 45% der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I in Klassen mit grundlegenden Anforderungen (G) angaben, die Ziele, den Lehrplan und das Lehrmittel der Primarschule eher gut bis gut zu kennen, bei den Lehrpersonen in Klassen mit erweiterten Anforderungen waren dies 22% (vgl. Beitrag 7).

Die Frage, ob über die Stufen hinweg ein Austausch bestehe, wurde von den Lehrpersonen in Klassen mit grundlegenden Anforderungen mit knapp 50%, von den Lehrpersonen in Klassen mit erweiterten Lehrpersonen mit 60% bejaht. Allerdings wurde der Übergang an verschiedenen Orten sehr unterschiedlich gestaltet (Steidinger & Marques Pereira, 2016). Wichtig für die Sekundarstufe I erwies sich auch die Klärung des Anforderungsniveaus beim Übergang in die Sekundarstufe II, damit das Niveau gehalten und erweitert werden kann (vgl. Beitrag 2). Auch Heinzmann, Schallhart & Wicki (2015) bestätigten, dass es im Kanton Luzern vielerorts noch an einem systematisch organisierten Übergang fehlt und das Thema stärker in die Aus- und Weiterbildung integriert werden muss.

Auch Bayer & Moser (2016) bestätigen aus der bisherigen Forschungslage, dass vielerorts der Übertritt von der Primarschule in die leistungsgeteilte Sekundarstufe I optimiert werden muss.

3.5 Schwierigkeit des Deutsch-, Englisch- oder Französischunterrichts

In der breit angelegten DESI-Studie *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International* (DESI-Konsortium, 2008) hat Klieme (2006a) den Deutsch- und Englischunterricht gemäss übereinstimmenden Aussagen der Schüler/innen und Lehrpersonen beschrieben. Bezüglich der Anforderungen im Deutschunterricht kann davon ausgegangen werden, dass alleinige methodische Vielfalt nicht genügt, sondern dass die Lernenden auf ihrem jeweiligen Niveau gefordert werden müssen, wovon besonders die Lernenden mit nichtdeutscher Erstsprache profitieren (Klieme, 2006b). Haenni Hoti & Werlen (2009) bestätigten im Rahmen ihrer Untersuchung zum Französisch- und Eng-

lischunterricht in der Zentralschweiz, dass es nach einem Jahr Englischunterricht in der 3. Klasse 26% der Schüler/innen oft langweilig ist, im Französischunterricht der 5. Klasse waren es 16% (Unterforderung), und 28% sich im Englischunterricht oft gestresst fühlen, im Französischunterricht 25% (Überforderung).

Peyer, Andexlinger & Kofler (2016) untersuchten in der Zentralschweiz zwar nicht den Unterricht, die Befragung der Schüler/innen zeigte jedoch klar, dass für sie der Französischunterricht schwieriger war als der Englischunterricht. Auch Bossart (2011) stellte fest, dass Französisch als schwierige Sprache gilt und Knaben Französisch eher negativer gegenüberstehen als Mädchen. Da Englisch nur ein Geschlecht und im Verhältnis zur französischen Sprache wenig Flexionsformen aufweist, wird im Anfängerunterricht eine viel geringere Gedächtnisleistung gefordert als beim Lernen von Französisch, was zu schnelleren Fortschritten führt, zu weniger Fehlern und dadurch das Englischlernen als einfacher erscheinen lässt, was wiederum motivationsfördernd ist.

Das Wohlbefinden im Unterricht korreliert in der Primarschule und auf der Sekundarstufe I im Schultyp mit erweiterten Anforderungen hoch bis höchst signifikant mit den Leistungen, nicht aber im Schultyp mit Grundanforderungen (Kreis et al., 2014). Die Lehrpersonen bestätigten ausserdem, dass eine grosse Mehrheit der Lernenden mit zwei Fremdsprachen gut zurechtkomme.

3.6 Anteil der Unterrichtszeit in der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht

Die Resultate der DESI-Studie zeigten, dass die Kommunikation im Englischunterricht in mehr als drei Vierteln der Äusserungen auf Englisch stattfand. Anhand von Videoaufnahmen in den 9. Klassen wurde jedoch nachgewiesen, dass die Lehrpersonen durchschnittlich doppelt so viel sprachen als alle Schüler/innen zusammen. Dies bedeutet, dass einerseits die Lernenden einen hohen Zeitanteil zum Training des Hörverstehens hatten, aber andererseits selber wenig sprachen (Klieme, 2006b). Auch im Kanton Thurgau sprachen sowohl in der Primar- wie in der Sekundarschule die Lehrpersonen gemäss Schüleraussagen fast ausschliesslich Englisch, die Werte der Schüler/innen waren etwas tiefer (Kreis et al., 2014). Zu bemerken ist, dass die schülerseitige Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes von Englisch als Unterrichtssprache in den Primarklassen mit den Leistungen signifikant zusammenhing, d.h. je häufiger im Englischunterricht Englisch gesprochen wurde, desto besser fielen die Leistungen aus. Auf der Sekundarstufe I korrelierte die Unterrichtssprache auf dem Niveau (G) nur schwach oder nicht mit den Schülerleistungen. Die Lehrpersonen beider Stufen bestätigten, dass in der Primarschule häufiger Englisch gesprochen werde, was wohl mit der Ausbildung der Lehrpersonen und dem neuen Lehrmittel zu tun habe. Im Niveau mit Grundanforderungen der Sekundarstufe I korrelierte die Unterrichtssprache mit den Leistungen im Hörverstehen. Steidinger & Marques Pereira (2016) bestätigten in der Folgeuntersuchung auf der Sekundarstufe I (8. Klasse) im Vergleich zwischen dem alten (ohne Primarschulenglisch) und dem neuen Paradigma (mit Primarschulenglisch), dass die Lernenden sogar im 1. Durchgang gegenüber den Resulta-

ten im alten Paradigma überall höhere Werte erzielten. Im Niveau mit grundlegenden Anforderungen (G) allerdings bestand Handlungsbedarf, denn das Lehrmittel erwies sich als zu schwierig und für die Lehrpersonen nicht einfach adaptierbar. Heinzmann et al. (2015), welche die Englischkompetenzen am Ende der 9. Klasse im Kanton Luzern untersuchten, stellten ebenfalls fest, dass ein konsequenter Gebrauch des Englischen zu den Gelingensfaktoren gehörte.

4. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

In diesem Beitrag wird die Gestaltung des Sprachenunterrichts in der Schulsprache Deutsch, der 1. Fremdsprache Englisch und der 2. Fremdsprache Französisch am Stufenübergang in den Blick genommen. Dabei interessiert die Unterrichtswahrnehmung sowohl aus der Perspektive der Lehrpersonen als auch der Schüler/innen. Konkret werden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Unterscheidet sich aus Sicht der Schüler/innen der Deutschunterricht vom Englisch- oder Französischunterricht?
2. Unterscheidet sich aus Lehrpersonensicht der Deutschunterricht vom Englisch- oder Französischunterricht?
Bei beiden Fragen werden zusätzlich die Unterschiede am Stufenübergang von der Primarstufe (6. Klasse) in die Sekundarstufe I (7. Klasse) untersucht.
3. Unterscheidet sich die Wahrnehmung des Englisch- und Französischunterrichts der Schüler/innen der 6. und 7. Klassen (und damit am Stufenübertritt) von derjenigen der Lehrpersonen?
4. Bestehen aus Sicht der Schüler/innen Unterschiede zwischen den Schultypen bzw. den Anforderungsniveaus der Sekundarstufe I?
5. Wie beurteilen die Lehrpersonen der 6. Primarklasse und der 1. Klasse der Sekundarstufe I die Übertrittsmodalitäten?
6. Wie beurteilen die Schüler/innen den Schwierigkeitsgrad des Deutsch-, Englisch- und Französischunterrichts sowohl in der 6. wie auch in der 7. Klasse?
7. Wie hoch ist bei den Lehrpersonen der 6. und 7. Klasse der Anteil an der Zielsprache während des Sprachenunterrichts?

5. Methodisches Vorgehen

Die Erhebung der Unterrichtsgestaltung erfolgte mittels eines standardisierten Fragebogens in Anlehnung an Zydatiss (2012) und Müller & Khan-Bol (2008). Dabei hatten sowohl die Schüler/innen wie auch die Lehrpersonen Angaben zu verschiedenen Tätigkeiten im Deutsch-, Englisch- und Französischunterricht zu machen.

Die nachfolgenden Analysen beruhen auf den Daten von 583 Schüler/innen der 6. Klassen und 693 Schüler/innen der 7. Klassen sowie insgesamt 56 Lehrpersonen der Primarschule und 72 Lehrpersonen der Sekundarstufe I (für detailliertere Informationen zur Anzahl Lehrpersonen nach unterrichteter Sprache, vgl. Tab. 1). Es

wurden Aussagen zu den rezeptiven Kommunikationsanlässen, d.h. Aktivitäten zum Hörverstehen und Lesen, sowie zu produktiven, d.h. Aktivitäten zum Sprechen und Schreiben, erhoben. Zusätzlich wurden Sprachvergleiche, der Schwierigkeitsgrad des Sprachenunterrichts sowie der prozentuale Zeitanteil der verwendeten Sprachen erfasst.

Die Erfassung der Wahrnehmung der Unterrichtstätigkeiten erfolgte durch je 17 analog formulierte Items für das Lernen von Englisch bzw. Französisch und 8 Items für Deutsch (Tab. 1). Der Fragestamm im Fragebogen für Schüler/innen lautete spezifisch je nach Sprache: „Stelle dir deinen Deutsch-, Englisch- bzw. Französischunterricht vor und überlege, was du und deine Mitschüler/innen im Deutschunterricht (Französisch- bzw. Englischunterricht) alles macht.“ Die Formulierung für die Lehrpersonen erfolgte analog. Auf den Fragestamm: „Was machen die Schüler/innen im Deutschunterricht (Französisch- bzw. Englischunterricht)?“ beginnen die einzuschätzenden Aussagen in den Lehrpersonenfragebögen jeweils mit: „Sie“ plus Verb (z.B. Sie lesen einen Text leise für sich).

Die Schüler/innen und Lehrpersonen hatten auf einer vierstufigen Skala von (1) „nie oder fast nie“, (2) „selten“, (3) „oft“, (4) „sehr oft“ anzugeben, wie sehr eine Aussage für sie zutrifft.

Für Englisch und Französisch wurden 5 Skalen gebildet, für Deutsch 3: Bei *Hören* und *Lesen* werden je Aktivitäten des Hör- und Leseverstehens erfasst. Beim *Schreiben* geht es um Aktivitäten des reproduktiven und produktiven Schreibens. Beim *spontanen Sprechen* steht im Gegensatz zum *Sprechen mit Korrektheitsanspruch* die Vermittlung des Inhalts im Vordergrund. Bei den *Sprachvergleichen* geht es um Vergleiche zwischen den drei Sprachen. *Spontanes Sprechen* wurde im Deutschunterricht nicht erhoben, weil eine Abgrenzung zu *Sprechen mit Korrektheitsanspruch* in der Schulsprache weniger Sinn macht. Bei den Lehrpersonen fehlt im Deutschunterricht zudem die Skala *Sprachvergleiche*.

Die interne Konsistenz der eingesetzten Skalen erreicht über die verschiedenen Sprachen und die beiden Messzeitpunkte (6. bzw. 7. Klasse) unterschiedliche Werte. Das Cronbachs α von 19 Skalen liegt zwischen .60 und .76, bei 18 Skalen zwischen .50 und .60, bei 5 Skalen unter .50. Die teilweise niedrigen internen Konsistenzen der Skalen lassen sich einerseits durch die geringe Itemanzahl und andererseits durch die inhaltliche Breite der Konstrukte erklären. Die beiden Skalen *Lesen* und *Schreiben* im Englischunterricht weisen bei den Lehrpersonen zu beiden Messzeitpunkten ungenügende Werte von Cronbachs $\alpha < .50$ auf und werden für die weiteren Analysen nicht verwendet.

Tab. 1: Überblick über die Skalen zur Gestaltung des Sprachenunterrichts aus Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen

Skala	Sprache	Schüler/innen (Cronbachs α)		Lehrpersonen (Cronbachs α)		
		Anzahl Items	6. Kl.	7. Kl.	6. Kl.	7. Kl.
Hören Wir hören zu, wenn andere Schüler/innen sprechen. (ohne Deutsch) Wir hören der LP zu, wenn sie eine Geschichte erzählt oder vorliest. Wir hören der LP gut zu, wenn er/sie erklärt.	Französisch (3)		.64	.64	.71	.63
	Englisch (3)		.70	.62	.76	.65
	Deutsch (2)		.70	.62	.76	.65
Lesen Wir lesen einen Text leise für uns. Wir lesen laut vor uns hin. Wir lesen einander vor. Wir ordnen Bildern Texte zu. Beim Lesen versuchen wir, den Sinn zu verstehen. (ohne Deutsch) Wir unterstreichen in Texten, was wir schon verstehen. (ohne Deutsch) Wir lesen deutsche Texte der Reihe nach laut vor. (nur für Deutsch)	Französisch (6)		.67	.60	.47	.58
	Englisch (6)		.65	.57	Cronbachs α zu beiden Zeitpunkten < .50	
	Deutsch (5)		.59	.62	.63	.69
Schreiben Wir schreiben eigene Sätze. (ohne Deutsch) Wir schreiben einzelne Wörter oder schreiben ab. (ohne Deutsch) Wir schreiben eigene Texte. Wir diktieren einander Texte zum Üben der Rechtschreibung. (Deutsch: Wir schreiben Texte zum Üben ab.)	Französisch (4)		.59	.49	.59	.60
	Englisch (4)		.59	.52	.53	.53
	Deutsch (3)		.51	.54	Cronbachs α zu beiden Zeitpunkten < .50	
Spontanes Sprechen Wir sprechen spontan. Wir sprechen so oft wie möglich.	Französisch (2)		.48	.53	.38	.56
	Englisch (2)		.57	.61	.59	.72
Sprachvergleich Wir vergleichen x mit einer anderen Sprache. Wir übertragen Schreibstrategien von einer Sprache auf die andere.	Französisch (2)		.53	.46	Nicht erhoben	
	Englisch (2)		.58	.50		

Anmerkung: Die hier angegebenen Itemformulierungen beruhen auf der Version für die Schüler/innen. Die Formulierungen für die Lehrpersonen erfolgten analog (vgl. Text). Stichprobenumfang Lehrpersonen: 6. Klasse: N_F (Französisch) = 33, N_E (Englisch) = 35, N_D (Deutsch) = 48. 7. Klasse: N_F = 49, N_E = 49, N_D = 53. Da Lehrpersonen häufig zwei oder drei Sprachen unterrichten, übersteigt das Total die Anzahl der teilnehmenden Lehrpersonen (Primarstufe total N = 56; Sekundarstufe I total N = 72). Schüler/innen: 6. Klasse: N_F = 577, N_E = 575, N_D = 583. 7. Klasse: N_F = 674, N_E = 691, N_D = 693.

Zur Beurteilung des Stufenübertritts von der Primar- in die Sekundarstufe I wurden den Lehrpersonen bezüglich des Deutsch-, Englisch- und Französischunterrichts drei Aussagen zur Einschätzung vorgelegt:

1. „Ich führe mit den Oberstufenlehrpersonen (Primarlehrpersonen) Gespräche über den Sprachenstand meiner (künftigen) Schülerinnen und Schüler.“
2. „Die mir bekannten Oberstufenlehrpersonen beachten (Ich beachte in der Primarschule) die bisher eingesetzten Methoden im Französischunterricht, resp. im Englischunterricht.“
3. „Die Lehrpersonen der Oberstufe holen (Als Lehrperson der Oberstufe hole ich) in der Regel die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernstand ab.“

Die Lehrpersonen antworteten auf einer vierstufigen Skala von (1) „nie oder fast nie“, (2) „selten“, (3) „oft“ bis (4) „sehr oft“.

Weiter hatten die Schüler/innen der 6. und der 7. Klasse den Schwierigkeitsgrad des Deutsch-, Englisch- und Französischunterrichts einzuschätzen. Es wurde ein fünfstufiges Antwortformat mit den Ausprägungen (1) = „zu leicht“, (2) „eher leicht“, (3) „gerade richtig“, (4) „eher schwierig“, (5) „zu schwierig“ gewählt.

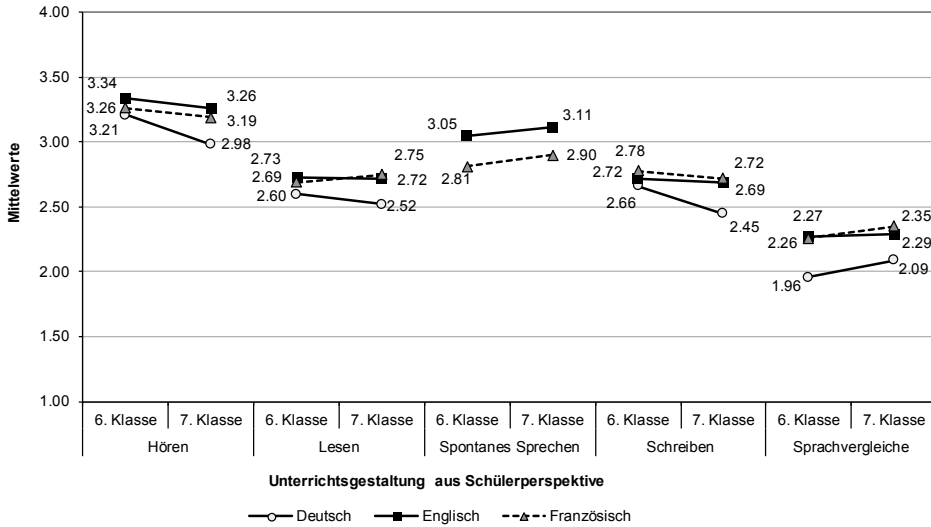
Schliesslich wurden die Lehrpersonen der 6. und 7. Klassen nach dem Einsatz der Sprachen während des Unterrichts befragt: „Wie verteilt sich ungefähr prozentual (%) der zeitliche Einsatz der Sprachen in Ihrem Deutsch-, Englisch- bzw. Französischunterricht?“. Dabei wurde die deutschschweizerische Diglossie berücksichtigt, was bedeutet, dass die Sprache Deutsch sowohl Dialekt als auch Standarddeutsch umfasst. Weiter mussten die Fremdsprachen Französisch und Englisch angegeben werden.

6. Ergebnisse

6.1 Gestaltung des Sprachenunterrichts aus Sicht der Schüler/innen

Die Resultate zur 1. Forschungsfrage, ob sich aus Sicht der Schüler/innen der Deutschunterricht vom Englisch- oder Französischunterricht unterscheidet und ob es Unterschiede am Stufenübergang gibt, sind in Abbildung 1 dargestellt. Da die geteilte Unterrichtswahrnehmung interessierte, wurden die Antworten der einzelnen Schüler/innen auf Klassenebene aggregiert, so dass für jede Klasse bzw. jede Fremdsprachenlehrperson eine gemittelte Einschätzung darüber vorliegt, wie häufig bestimmte Tätigkeiten im Sprachenunterricht vorkommen.⁴

4 Klassen, in denen Daten von weniger als 5 Schüler/innen vorliegen, wurden von den Analysen ausgeschlossen.



Anmerkung: Die Stichprobenumfänge können der Anmerkung zu Tabelle 1 entnommen werden. Die Einschätzungen der Schüler/innen sind auf Klassenebene aggregiert. Der Unterricht in Deutsch lässt sich aufgrund einer etwas unterschiedlichen Operationalisierung nicht direkt mit Französisch und Englisch vergleichen.

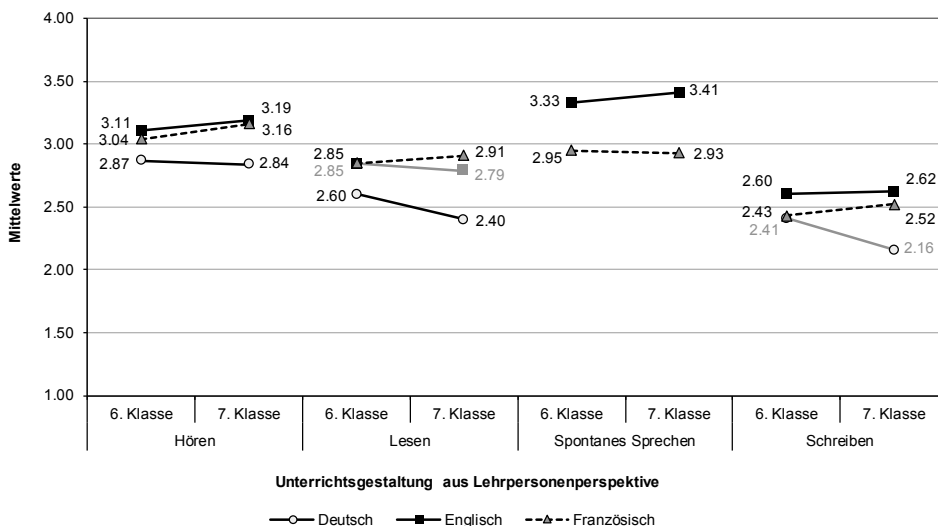
Abb. 1: Wahrnehmung der Gestaltung des Deutsch-, Englisch- und Französischunterrichts aus Schülersicht am Stufenübergang von der 6. in die 7. Klasse

Insgesamt zeigt sich in der Schülerwahrnehmung eine relativ hohe Übereinstimmung, wie häufig verschiedene Sprachaktivitäten im Unterricht in den drei Sprachen vorkommen. Es lässt sich festhalten, dass die mündlichen Aktivitäten *Hören* und *spontanes Sprechen* als häufiger wahrgenommen werden als die schriftlichen Aktivitäten *Lesen* und *Schreiben*. Sprachvergleiche kommen aus Sicht der Schüler/innen eher selten vor, am seltensten im Deutschunterricht. Da ein Vergleich der Fremdsprachen mit der Schulsprache Deutsch aufgrund nicht identischer Items nicht zuverlässig möglich ist, wurden nur für den Vergleich zwischen dem Englisch- und Französischunterricht Signifikanztests durchgeführt. Von den 5 Skalen unterscheidet sich nur die Häufigkeit im *spontanen Sprechen* signifikant zwischen den beiden Fremdsprachen. Dies gilt sowohl für die 6. Klasse ($t(59) = 4.20$; $p < .001$) als auch für die 7. Klasse ($t(75) = 4.20$; $p < .001$), was bedeutet, dass nach Aussagen der Schüler/innen im Englischunterricht deutlich öfter spontan gesprochen wird als im Französischunterricht.

Betrachtet man die Entwicklung beim Stufenübergang, so zeigt sich aus Schülersicht einzig im Deutschunterricht, dass in der 7. Klasse die Hör- ($t(64) = 3.54$; $p < .001$) und Schreibaktivitäten ($t(64) = 3.34$; $p = .001$) als signifikant seltener wahrgenommen werden als in der 6. Klasse. In Französisch und Englisch unterscheidet sich die Wahrnehmung der untersuchten Unterrichtsaktivitäten aus Schülersicht nicht signifikant am Stufenübergang von der 6. in die 7. Klasse.

6.2 Gestaltung des Sprachenunterrichts aus Sicht der Lehrpersonen

Nach der Beschreibung des Sprachenunterrichts aus Schülerperspektive geht es bei der 2. Fragestellung darum, ob sich aus Lehrpersonensicht die Gestaltung des Unterrichts in den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch unterscheidet und ob es Unterschiede am Stufenübergang zwischen der 6. und der 7. Klasse gibt (vgl. Abb. 2).



Anmerkung: Die Stichprobenumfänge können der Anmerkung zu Tabelle 1 in diesem Beitrag entnommen werden. Angegeben sind die Skalenmittelwerte. Sprachvergleiche wurden bei den Lehrpersonen nicht erhoben. Die Skalen Lesen im Englischunterricht und Schreiben im Deutschunterricht weisen eine ungenügende interne Validität aus und sind deshalb grau hinterlegt. Die Unterrichtsgestaltung in Deutsch lässt sich aufgrund einer etwas unterschiedlichen Operationalisierung nicht direkt mit Französisch und Englisch vergleichen.

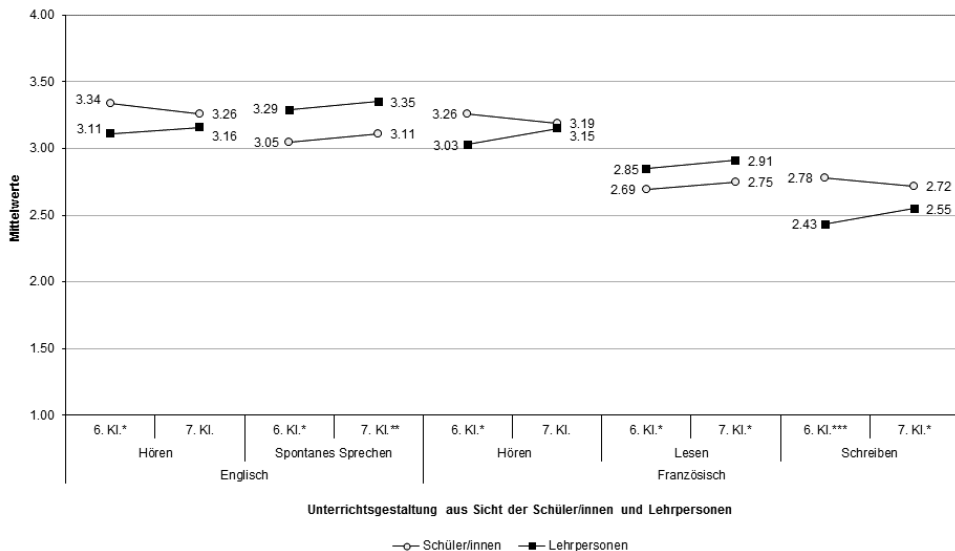
Abb. 2: Wahrnehmung der Gestaltung des Deutsch-, Englisch- und Französischunterrichts aus Sicht der Lehrpersonen am Stufenübergang von der 6. in die 7. Klasse

Insgesamt zeigt sich aus Lehrerperspektive bei der Unterrichtsgestaltung ein ähnliches Muster zwischen den drei Sprachen wie bei den Schüler/innen. So nehmen die Lehrpersonen ebenfalls die mündlichen Aktivitäten *Hören* und *spontanes Sprechen* als häufiger wahr als *Lesen* und *Schreiben*. Wie aus Schülersicht wird auch aus Sicht der Lehrpersonen im Englischunterricht häufiger spontan gesprochen als im Französischunterricht. Der Unterschied ist sowohl für die 6. Klasse ($t(27) = 3.06$; $p = .005$) als auch für die 7. Klasse statistisch signifikant ($t(28) = 4.94$; $p < .001$). Ebenso nehmen die Lehrpersonen in der 6. Klasse etwas häufigere Schreibaktivitäten im Englischunterricht wahr als im Französischunterricht ($t(28) = 1.91$; $p = .07$).

Am Stufenübergang treten aus Lehrersicht zwischen der 6. und 7. Klasse keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung der beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch auf. Im Deutschunterricht finden nach Angaben der Lehrpersonen in der 7. Klasse signifikant weniger Lese- ($t(83) = 2.12$; $p = .04$) und Schreibaktivitäten ($t(83) = 2.62$; $p = .01$) statt als in der 6. Klasse.

6.3 Unterschiede in der Wahrnehmung der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen

Nachfolgend wird die Frage beantwortet, ob es bezüglich des Englisch- und Französischunterrichts Unterschiede in der Unterrichtswahrnehmung zwischen den Schüler/innen und den Lehrpersonen gibt. In Abbildung 3 sind nur jene Unterrichtstätigkeiten dargestellt, bei denen sich zu einem der beiden Messzeitpunkte (6. oder 7. Klasse) die Wahrnehmungen der Schüler/innen von jenen der Lehrpersonen signifikant unterscheiden. Daraus geht zunächst hervor, dass die Wahrnehmungsunterschiede in der Primarstufe (6. Klasse) meistens grösser ausfallen als auf der Sekundarstufe I.



Anmerkung: Es werden nur jene Unterrichtsaktivitäten in den Fremdsprachen dargestellt, bei welchen mindestens zu einem Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen der Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen zu finden ist. Signifikante Unterschiede sind mit Sternchen gekennzeichnet: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Abb. 3: Unterschiede in der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts aus Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen

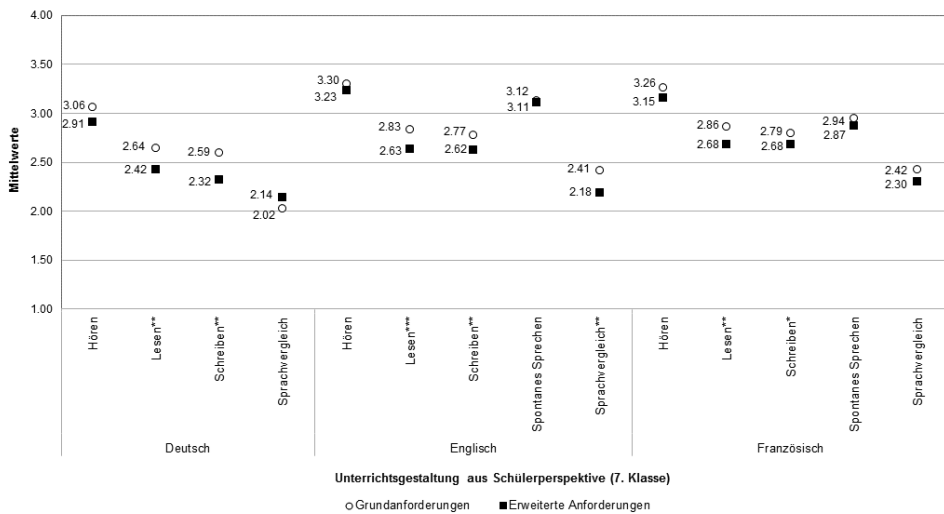
Im Englischunterricht geben die Schüler/innen der 6. Klasse im Hören signifikant höhere Werte an ($t(41) = 2.60$; $p = .01$), beim spontanen Sprechen sind es hingegen die Lehrpersonen ($t(41) = 2.42$; $p = .02$). Im Französischunterricht der 6. Klasse geben ebenfalls die Schüler/innen in den Höraktivitäten ($t(38) = 2.28$; $p = .03$) und im Schreiben ($t(38) = 4.27$; $p < .001$) signifikant höhere Werte an. Lesen ($t(45) = 2.32$; $p = .03$) wird dagegen häufiger von den Lehrpersonen angegeben.

Auf der Sekundarstufe I nehmen im Englischunterricht die Lehrpersonen nur in Bezug auf das spontane Sprechen eine signifikant höhere Häufigkeit wahr als die Schüler/innen ($t(71) = 3.10$; $p = .003$). Im Französischunterricht geben die Lehrper-

sonen bei den Leseaktivitäten signifikant höhere Werte an ($t(74) = 2.39$; $p = .02$), die Lernenden hingegen im Schreiben ($t(60) = 2.52$; $p = .01$).

6.4 Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung nach den Schultypen G und E

Bei der Fragestellung 4 wird untersucht, ob es aus Schülersicht Unterschiede zwischen den Schultypen bzw. den Anforderungsniveaus der Sekundarstufe I gibt. Dazu wurden die beiden Gymnasialklassen zum Schultyp *erweiterte Anforderungen* (Sekundarklassen) gezählt. Dies lässt sich auch empirisch rechtfertigen, weil die Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung in den beiden Schultypen ähnlich war.



Anmerkung: Signifikante Unterschiede sind mit Sternchen gekennzeichnet: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Abb. 4: Unterrichtsgestaltung in den 3 Sprachfächern aus Schülersicht (7. Klasse) nach den Schultypen *Grundanforderungen (G)* und *erweiterte Anforderungen (E)*

Vorauszuschicken ist, dass die Häufigkeitswerte der Wahrnehmung der Schüler/innen mit Grundanforderungen (z.B. Realschule) bei allen signifikanten Unterschieden höher waren als im Schultyp mit erweiterten Anforderungen. In allen Sprachfächern wird aus der Perspektive der Schüler/innen mit Grundanforderungen signifikant häufiger gelesen (D: $t(33) = 3.36$; $p = .002$; F: $t(33) = 3.12$; $p = .004$; E: $t(40) = 4.57$; $p < .001$) und geschrieben (D: $t(33) = 3.28$; $p = .002$; F: $t(33) = 2.54$; $p = .02$; E: $t(40) = 2.97$; $p = .005$) als aus Sicht der Schüler/innen mit erweiterten Anforderungen. Im Englischunterricht geben die Schüler/innen mit Grundanforderungen zudem an, häufiger Sprachvergleiche durchzuführen ($t(40) = 2.99$; $p = .005$).⁵

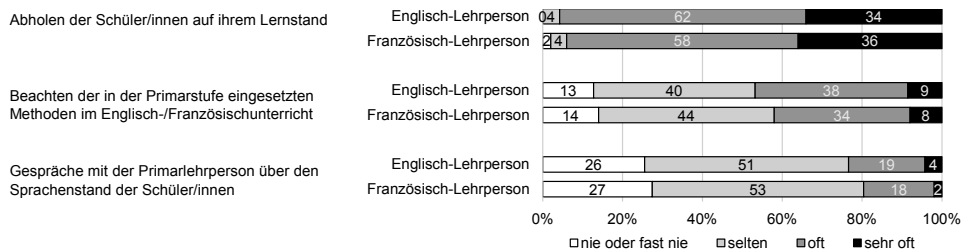
5 Die drei Klassen mit dem Anforderungsniveau „mittlere Anforderungen“ im Englischunterricht wurden aufgrund der zu geringen Stichprobenzahl von diesen Analysen ausgeschlossen.

Die Unterrichtswahrnehmung aus Lehrpersonensicht lässt sich nicht nach den Schultypen analysieren, weil die Lehrpersonen zum Teil in verschiedenen Klassen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus unterrichten.

6.5 Übertrittsmodalitäten am Stufenübergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Da dieser Beitrag den Sprachenunterricht am Stufenübergang in den Blick nimmt, interessiert auch, wie die Übertrittsmodalitäten ausgestaltet sind bzw. inwiefern die Lehrpersonen der Sekundarstufe I den bisherigen Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe berücksichtigen. Die Ergebnisse zeigen, dass 94% der Französischlehrpersonen und 96% der Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I (N = 68) der Meinung sind, die Lernenden oft oder sehr oft auf ihrem Lernstand aus der Primarstufe abzuholen. Die Sekundarlehrpersonen geben zu 21% an, oft oder sehr oft mit den Primarlehrpersonen Gespräche über den Sprachenstand der Schüler/innen zu führen. 54% geben an, es selten zu tun, und 25% fast nie. Die ebenfalls dazu befragten Primarlehrpersonen (N = 47) schätzen die Gesprächshäufigkeit über den Sprachenstand ähnlich ein: 13% sagen aus, dass sie oft oder sehr oft mit den Sekundarlehrpersonen über den Sprachenstand der Lernenden sprechen, 57% selten und 30% fast nie. Knapp die Hälfte der Lehrpersonen der Sekundarstufe I gibt an, die im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe eingesetzten Methoden zu beachten.

In Abbildung 5 sind die Angaben für die Sekundarstufe I nach den Englisch- und Französischlehrpersonen aufgeteilt. Zwischen den beiden Fremdsprachen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

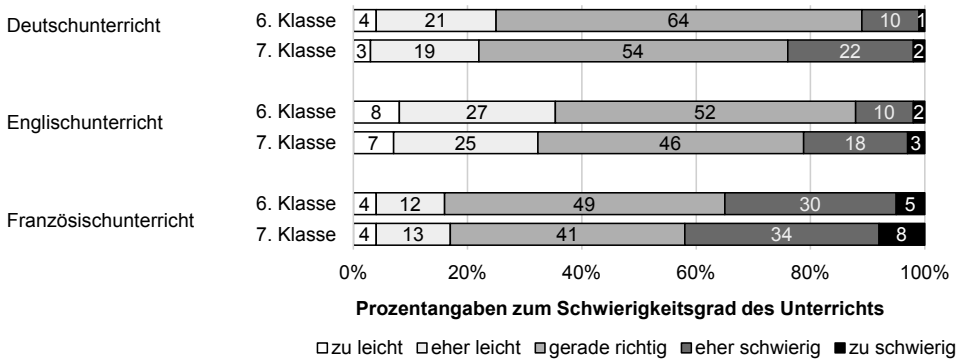


Anmerkung: Englischlehrpersonen N = 47, Französischlehrpersonen N = 51.

Abb. 5: Einschätzungen zum Stufenübertritt aus Sicht der Englisch- und Französisch-Lehrpersonen der Sekundarstufe I (7. Klasse)

6.6 Schwierigkeitsgrad des Sprachenunterrichts aus Schülersicht

Die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad des Deutsch-, Französisch- und Englischunterrichts aus Sicht der Schüler/innen ist insofern interessant, als dadurch eine Aussage zur Passung des Unterrichtsangebots an die Fähigkeiten der Schüler/innen gemacht werden kann.



Anmerkung: Stichprobenumfang 6. Klasse: $594 \leq N \leq 597$; 7. Klasse: $685 \leq N \leq 703$. Prozentangaben sind auf ganze Zahlen gerundet, weshalb die Summe nicht immer exakt 100% ergibt. Sämtliche Unterschiede zwischen der 6. und 7. Klasse sind statistisch signifikant ($p < .001$).

Abb. 6: Schwierigkeitsgrad des Sprachenunterrichts aus Schülerperspektive

Die Ergebnisse zeigen, dass der Deutschunterricht sowohl in der 6. wie auch in der 7. Klasse von 25% resp. 22% der Lernenden als zu leicht oder eher leicht empfunden wurde, der Englischunterricht von 35% resp. 32% der Lernenden; der Französischunterricht hingegen wurde nur noch von 16% resp. 17% als zu leicht oder eher leicht wahrgenommen. Als zu schwierig und eher schwierig wurde der Deutschunterricht von 11% resp. 24% der Lernenden empfunden, der Englischunterricht von 12% resp. 21% und der Französischunterricht von 35% resp. 42%.

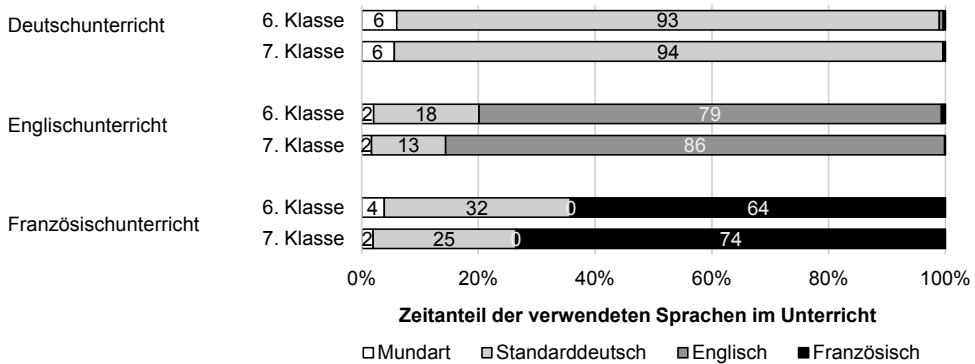
Vergleicht man das Ergebnis zwischen den Fächern, so wird der Französischunterricht von den Schüler/innen als am schwierigsten wahrgenommen, der Englischunterricht am leichtesten. Bezüglich des Schwierigkeitsgrads wird der Deutschunterricht vom grössten Prozentanteil der Schüler/innen als gerade richtig beurteilt. In allen untersuchten Sprachfächern wird von den Schüler/innen der Unterricht auf der Sekundarstufe I als signifikant schwieriger wahrgenommen als in der Primarstufe.

Interessant ist auch die Frage, ob der Schwierigkeitsgrad abhängig ist vom Schultyp bzw. Anforderungsniveau, in welchem die Schüler/innen in der 7. Klasse unterrichtet werden. Die Resultate ergeben für den Deutschunterricht, dass der Unterricht im Schultyp mit erweiterten Anforderungen ($N = 171$, $M = 3.23$) als signifikant schwieriger ($p < .001$) eingeschätzt wird als in Klassen mit grundlegenden Anforderungen ($N = 129$, $M = 2.93$). Auch der Französischunterricht wird von den Schüler/innen im Schultyp mit erweiterten Anforderungen ($N = 169$, $M = 3.46$) als signifikant schwieriger eingeschätzt ($p = .01$) als jener mit Grundanforderungen ($N = 126$, $M = 3.19$).

Hingegen zeigen sich im Englischunterricht keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrads durch die Schüler/innen: erweiterte Anforderungen (N = 160, M = 2.95), Grundanforderungen (N = 110, M = 2.87).

6.7 Zeitanteil der verwendeten Sprachen im Unterricht

Schliesslich wird auch untersucht, welche Sprachen aus Sicht der Lehrpersonen im Sprachenunterricht wie oft gesprochen werden.



Anmerkung: Prozentangaben sind auf ganze Zahlen gerundet, weshalb die Summe nicht immer 100% ergibt.

Abb. 7: Zeitanteil der verwendeten Sprachen im Unterricht nach Angaben der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen geben sowohl in der 6. wie in der 7. Klasse an, im Deutschunterricht durchschnittlich zu 6% der Unterrichtszeit Dialekt zu sprechen. Sehr gering ist die Verwendung der 2. Fremdsprache Englisch: In der 6. Klasse kommt Englisch zu 1% vor, in der 7. Klasse gar nicht.

Im Englischunterricht wird in der 6. bzw. 7. Klasse zu 79% bzw. 86% Englisch gesprochen. Deutsch wird zu 20% bzw. 15% gesprochen, davon je zu 2% Dialekt. In der 6. Klasse wird zudem angegeben, zu 1% Französisch zu verwenden.

Im Französischunterricht wird in der 6. Klasse zu 64% Französisch gesprochen und zu 36% Deutsch (4% Dialekt). In der 7. Klasse geben die Lehrpersonen zu 74% an, Französisch zu sprechen und zu 27% Deutsch (2% Dialekt). Englisch wird ebenfalls wie im Deutschunterricht nicht gesprochen.

In der Primarschule wird nach Angaben der Lehrpersonen im Deutsch- und Englischunterricht die französische Sprache gelegentlich einbezogen, in der 7. Klasse in allen drei Sprachen selten oder gar nicht.

7. Diskussion und Ausblick

Die im vorangehenden Kapitel erläuterten Resultate liefern wertvolle Hinweise zur Gestaltung des Unterrichtsgeschehens beim gleichzeitigen Lernen von Deutsch, Englisch und Französisch aus Sicht der Schüler/innen und der Lehrpersonen. Dabei interessiert es besonders, Hinweise zu finden, welche mit Blick auf die Förderung der schülerseitigen Mehrsprachigkeit als bedeutsam erachtet werden.

Die Befunde zu den ersten beiden Fragen, ob sich der Deutschunterricht vom Englisch- oder Französischunterricht bezüglich der Häufigkeit der Aktivitäten in den vier Kriterien Hören, Lesen, spontanes Sprechen sowie Schreiben unterscheidet und ob es Unterschiede am Stufenübergang zwischen der 6. und der 7. Klasse gibt, haben gezeigt, dass sich die Unterrichtswahrnehmungen zwischen den drei Sprachen aus Sicht der Schüler/innen und der Lehrpersonen nicht wesentlich unterscheiden. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrpersonen nehmen in allen drei Sprachen die mündlichen Aktivitäten im Hören sowie in Englisch und Französisch auch das spontane Sprechen am häufigsten wahr, wobei im Englischunterricht signifikant häufiger spontan gesprochen wird als im Französischunterricht. Somit erhält die Mündlichkeit im Unterricht Vorrang vor der Schriftlichkeit. Im Sprachlernprozess gehen die rezeptiven Kompetenzen den produktiven voraus, was bedeutet, dass neben häufigen Hörverstehensaktivitäten, bei denen es allerdings stark auf die Qualität der Sprache und Aussprache ankommt, auch das Lesen eine wichtige Rolle übernehmen müsste, nämlich (vor allem in authentischen Texten) als korrektes Sprachmodell, als kontextgebundene Wortschatzgrundlage und bei gleichzeitigem Hören für die Zuordnung von Phonemen zu Graphemen. Es wäre deshalb förderlich, den Leseanteil im Unterricht zu erhöhen.⁶ Spontanes Sprechen bedeutet, dass der Fokus vermehrt auf der Vermittlung von Inhalten in einer Kommunikationssituation liegt (im Sinne einer Inhalts- und Handlungsorientierung) und weniger auf Korrektheit, was eher auf eine lebensweltliche Mehrsprachigkeitssituation (Volgger, 2010) vorbereitet als der Hauptfokus auf der Korrektheit. Dies ist im Anfängerunterricht an sich zu begrüssen, stellt aber sehr hohe Anforderungen, vor allem beim Lernen von Französisch. Wenn im Französischunterricht vermehrt Sprechen ohne genügenden vorgängigen Input verlangt wird, kann das mit ein Grund sein für das Empfinden von Französisch als schwierigere Sprache (Bossart, 2011; Kreis et al., 2014). Schreiben im Deutschunterricht weist sowohl aus Sicht der Schüler/innen wie aus Lehrpersonensicht die geringste Häufigkeit auf und nimmt in der 7. Klasse noch ab. Die Gründe dafür wären genauer zu untersuchen.

Die 3. Frage, ob Unterschiede in der Wahrnehmung des Englisch- und Französischunterrichts zwischen den Schüler/innen und den Lehrpersonen bestehen, wird teilweise bestätigt. Es stellt sich heraus, dass die Wahrnehmungsunterschiede in der 6. Klasse generell grösser sind als in der 7. Klasse. In der 6. Klasse bestehen in beiden Fremdsprachen die grössten Differenzen in der Wahrnehmung der Häufigkeit der

6 Im in dieser Untersuchung verwendeten Französischlehrmittel *Envol*, das in allen Kantonen der Nordost- und Zentralschweiz in Gebrauch war, wurden für die 7. bis 9. Klasse zu den Kapiteln im Buch passend separat je 8 Lesemodule mit lebensweltlich nahen Texten und Aufgaben angeboten.

Höraktivitäten. Diese werden von den Lernenden ebenso signifikant häufiger wahrgenommen wie die Schreibaktivitäten im Französischunterricht. Hingegen nehmen die Lehrpersonen im Französischunterricht die Leseaktivitäten signifikant häufiger wahr und im Englischunterricht, in Übereinstimmung mit Kreis et al. (2014), das spontane Sprechen, und zwar sowohl in der 6. wie auch in der 7. Klasse, wo der Unterschied am grössten ausfällt. Mittels gemeinsamer Reflexionsgespräche der Englisch- und Französischlehrpersonen mit den Schüler/innen liessen sich im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik auftretende Diskrepanzen in der Unterrichtswahrnehmung zur Förderung der horizontalen, interdisziplinären Kohärenz klären (Neuner, 2009; Sauer & Saudan, 2008).

Bei der 4. Frage nach den Unterschieden in der Wahrnehmung des Sprachenunterrichts zwischen den Lernenden mit Grundanforderungen und denjenigen mit erweiterten Anforderungen sind die Antworten in den drei Sprachen sehr ähnlich. Vorerst ist festzuhalten, dass beide Gruppen in den drei Sprachen bei den Höraktivitäten die höchsten Werte angaben. Eine vertiefte Analyse kann zeigen, inwieweit dies mit dem Sprechanteil der Lehrpersonen oder mit anderen Quellen zu tun hat (Klieme, 2006b). Die Lernenden mit Grundanforderungen geben verglichen mit den Schüler/innen mit erweiterten Anforderungen an, dass sie in ihrer Wahrnehmung in allen untersuchten Sprachfächern signifikant häufiger lesen und schreiben und somit die Schriftlichkeit einen grösseren Stellenwert hat. Im Englischunterricht sagen sie aus, dass signifikant häufiger Sprachvergleiche vorgenommen werden. Diese Befunde müssten vertieft mit weiteren Zusammenhängen untersucht werden, um Konsequenzen ableiten zu können.

Die Ergebnisse zur 5. Frage, wie die Lehrpersonen der 6. und 7. Klasse die Übertrittsmodalitäten beurteilen, haben einerseits ergeben, dass die Lehrpersonen der 6. Klasse durchwegs von einer geringeren Häufigkeit von Übertrittsgesprächen ausgehen als die Lehrpersonen der 7. Klasse. Beide Gruppen bestätigen, dass es beim Übertritt Gespräche über den allgemeinen Lernstand der Schüler/innen gibt. Hingegen finden Gespräche eher selten statt, wenn es um den Lernstand in den Sprachfächern geht. Die Unterschiede zwischen den Französisch- und Englischlehrpersonen sind nicht signifikant, auch wenn es um die Beachtung der Methoden der 6. Klasse geht, die von mehr als der Hälfte der Fremdsprachenlehrpersonen auf der Sekundarstufe I gemäss ihren Aussagen selten oder nie beachtet werden. Dies entspricht auch den Resultaten von Steidinger und Marques Pereira (2016) sowie von Heinzmann et al. (2015). Daraus leitet sich ein Handlungsbedarf ab, den Übergang in die Sekundarstufe I mit dem Ziel einer besseren gemeinsamen Abstimmung adäquater zu gestalten. Dies kann z.B. mittels institutionalisierter Übergabegespräche, der gegenseitigen Kenntnisnahme der Lehrpläne und Lehrmittel mit ihren Kompetenzanforderungen, mit einem stufenübergreifenden Portfolio, mit Schulbesuchen in der jeweils anderen Stufe oder mit vereinbarten Treffpunkten (Kreis et al., 2014) erfolgen. Als Forschungsdesiderat gilt z.B. eine Untersuchung in verschiedenen Gemeinden mit institutionellen Übertrittskonzepten und als Ergebnis ein Überblick über *best practice* mit entsprechenden Empfehlungen.

Bei der Frage nach dem Schwierigkeitsgrad des Unterrichts (Frage 6) empfinden die Schüler/innen der 6. Klasse den Deutsch-, Englisch- und Französischunterricht durchgehend als signifikant einfacher als in der 7. Klasse. Mehr als 30% erleben den Englischunterricht in beiden Altersgruppen als zu leicht oder eher leicht; im Französischunterricht sind es weniger als 20%. Hingegen empfinden über 40% der Lernenden den Französischunterricht in der 7. Klasse als eher schwierig bis zu schwierig. Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden von Haenni Hoti & Werlen (2009) sowie Peyer et al. (2016). Die Lernenden des Schultyps mit erweiterten Anforderungen nehmen sowohl den Deutsch- als auch den Französischunterricht als signifikant schwieriger wahr als die Schüler/innen im Schultyp Grundanforderungen. Ein Ziel wäre demnach, den Lernenden einen Unterricht anzubieten, in welchem sie das Lernen vor allem der französischen Sprache im Vergleich zu Englisch als weniger schwierig erleben. Dieses anspruchsvolle Unterfangen könnte vorerst durch vermehrten Input im Hörverstehen und Lesen und damit verbunden durch vermehrte Textarbeit unter Einbezug von Kognatenerkennung, mittels Ansätzen der Interkomprehension sowie durch die Übertragung von Textsortenkompetenzen auch aus dem Deutschunterricht unterstützt werden. Dazu gehören ebenfalls das Aussprachetraining sowie die Phonem-Graphem-Zuordnung. In der Analyse von der im Englischlehrmittel vorgeschlagenen potenziellen Synergien und effektiven Entsprechungen zwischen dem Englisch- und Französischunterricht gelangten Manno & Klee (2009) zum Ergebnis, dass die Möglichkeiten bei weitem nicht ausgeschöpft wurden. Allerdings sitzt die Überzeugung, dass Französisch eine schwierige Sprache sei, tief in den Köpfen auch von Erwachsenen. Idealerweise würde die Wirkung solcher Massnahmen im Rahmen einer Interventionsstudie empirisch überprüft. Weiter könnten institutionell organisierte, gut vorbereitete, in der mehrsprachigen Schweiz oder in Grenzregionen z.B. von Deutschland/Frankreich einfach durchführbare Schüleraustausche (Egli Cuenat et al., 2015) die bereits erreichten Kompetenzen sichtbar machen. Diese könnten die Schwierigkeit in einem andern Licht erscheinen lassen und zu positiven, interkulturellen Erfahrungen führen und damit zur Erhöhung der Motivation für die französische Sprache und Kultur beitragen (Brühwiler & Le Pape Racine, 2017).

Die Umsetzung dieser vorgeschlagenen Elemente bedingt ein unter Beteiligung aller Akteure einvernehmlich erarbeitetes, regional adaptiertes Gesamtsprachenkonzept (Hufeisen, 2011), in welchem diese Elemente ressourcenorientiert, möglichst synergienbildend, horizontal und vertikal vernetzt eingesetzt werden.

Im Englischunterricht zeigen sich keine Unterschiede im wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad zwischen den Schultypen. Allerdings besteht dort das Problem der Unterforderung einer relativ grossen Schülergruppe. Da das Wohlbefinden im Unterricht im Schultyp mit Grundanforderungen nicht mit den Leistungen korreliert (Kreis et al., 2014) und die Leistungen in dieser Gruppe abfallen (vgl. Bayer & Moser, 2016, S. 47), obwohl sie den Unterricht eher als einfach empfindet, stellt sich die Frage, ob nicht für einen Teil dieser Schülergruppe die Anforderungen gesteigert werden sollten. Dies kann mit geringem Aufwand, etwa durch die Erteilung von anspruchsvolleren Zusatzaufgaben, zeitnah angegangen werden. Geht man davon aus, dass in den meisten Englisch- und Französischklassen sowohl Unter- wie auch Überforderung

stattfindet, könnte unterrichtliches Handeln im Sinne eines adaptiven Unterrichts, der gezielter auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen ausgerichtet ist, Verbesserungen bringen (Brühwiler, 2014). Die Bedeutung der Binnendifferenzierung des Unterrichts, die dem entsprechenden Lernstand der Schüler/innen entspricht, wird auch von Klieme (2006b) oder Haenni Hoti & Werlen (2009) hervorgehoben.

Schliesslich zeigt in der Beantwortung der Frage 7 der Anteil der Zielsprache durch die Lehrpersonen während des Unterrichts auf, dass zwischen der 6. und 7. Klasse generell eine Erhöhung des Zielsprachenanteils erfolgt. Trotzdem lässt sich vor allem für den Französischunterricht ein Weiterbildungsbedarf ableiten: Dort wird sowohl in der 6. wie auch in der 7. Klasse mehr Standarddeutsch gesprochen als im Englischunterricht, wobei in einem aufgeklärten Fremdsprachenunterricht (Butzkamm, 2003) durchaus in bewusster Weise Deutsch gesprochen werden darf, z.B. zur Erklärung von Grammatikregeln oder wenn es um eine Metadiskussion geht. Die Analyse bestätigt ausserdem, dass die jeweils anderen Fremdsprachen selten einbezogen werden, am ehesten noch in der 6. Klasse. Auf einen Weiterbildungsbedarf für Französischlehrpersonen verweist auch der Bericht des Kantonsrats St. Gallen (2016):

Dabei bietet der obligatorische Weiterbildungskurs zu „dis donc!“ vor allem denjenigen Fremdsprachenlehrpersonen, die keine Nachqualifikation in Englisch gemacht haben, bzw. im Rahmen der Ausbildung keine Kenntnisse der modernen Mehrsprachendidaktik erlangt haben, Gelegenheit zur Reflexion ihres Unterrichts und zur Kompetenzförderung in der Mehrsprachendidaktik (S. 46).

Im Kanton Thurgau, wo zwar keine Untersuchung des Französischunterrichts vorliegt, wurde im Gegensatz zur Sekundarstufe in der Primarschule signifikant häufiger Englisch gesprochen. Begründet wurde dies damit, dass in der Primarschule bereits mit einem neuen Lehrmittel und entsprechend ausgebildeten Primarlehrpersonen unterrichtet wurde (Kreis et al., 2014; Steidinger & Marques Pereira, 2016). In einer Befragung der Primarlehrpersonen zeigte sich zudem, dass sie die neuen didaktischen Prinzipien CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) und TBL (*Task Based Learning*) positiv einschätzten und für die Unterrichtspraxis geeignet hielten (Kreis et al., 2014). Die Untersuchungen bestätigen die positive Wirkung von gut ausgebildeten Lehrpersonen in Verbindung mit adäquaten Lehrmitteln.

Die vorliegende Studie fokussiert unterschiedliche Teilbereiche des Unterrichtsgeschehens und bezieht sich theoretisch auf das Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie beschreibt selbst aus mehrfach monolingualer Perspektive eine Praxis, die den Aufbau der schülerseitigen Mehrsprachigkeit vermehrt berücksichtigt, und zeigt in der Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen (speziell im Fach Französisch), die noch nicht überall obligatorisch ist, Entwicklungsbedarf auf (Kantonsrat St. Gallen, 2016; Behr, 2007; Bredthauer & Engfer, 2016).

International kann eine allgemein wachsende Öffnung in Richtung mehrsprachige Perspektive im Fremdsprachenunterricht, so wie sie die Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgrund z.B. der Tertiärerwerbsforschung vorschlägt, beobachtet werden (Lochtman, 2015; Martinez, 2015). Dies zeigt sich in weiteren Untersuchungen, in denen ebenfalls

die Frage nach Sprachvergleichen gestellt wurde, sowie in den zunehmend positiven Antworten der Lehrpersonen und erfolgreicherer Schüler/innen (vgl. Cavallini, 2010, S. 41; Kreis et al., 2014; Bayer & Moser, 2016; Beitrag 4).

Literatur

- Bayer, N. & Moser, U. (2016). *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2015). *Lehrplan Passepartout*. Basel/Pratteln: Gremper AG.
- Bossart, M.-N. (2011). *Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Situation vor und nach dem Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe*. Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Institut des Sciences du Langage et de la Communication, Universität St. Gallen, Soziologisches Seminar.
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2016). Multilingualism is Great – But is it really my Business? – Teachers' Approaches to Multilingual Didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, 9, 104–121.
- 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 Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 167–181. Verfügbar unter: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/853> [20.2.2020].
- Bundesamt für Statistik / BFS (2017). *Legislativindikator: Mehrsprachigkeit der Jugendlichen*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthe-men/monitoring-legislativplanung/alle-indikatoren/leitline-2-zusammenhalt/mehrsprachigkeit-jugendliche.html> [28.06.2020].
- Butzkamm, W. (2003). Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. *französisch heute*, 34 (2), 174–192.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1), 65–90.
- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguero, A., in Zusammenarbeit mit M. Molinié. Deutsche Fassung Meissner, F.-J. & Schröder-Sura A. (2009). *Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePa)*. Verfügbar unter: https://archive.eclm.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf [28.06.2020].
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung in der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Cathomas, R. (2003). Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik. *Babylonia*, 3–4 (3), 64–67.

- Cavallini, E. (2010). *Deutsch nach Englisch bei Italienisch als Ausgangssprache. Eine empirische Analyse zum Tertiärspracherwerb*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 30–38). Tübingen: Narr.
- D-EDK (2016). *Lehrplan 21 – von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Verfügbar unter: <https://www.lehrplan.ch/> [24.2.2020].
- DESI-Konsortium (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- EDK (2004). *Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004. Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf [22.2.2020].
- Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, 109–124.
- Egli Cuenat, M., Brogan, K., Czura, A., Muller, C., Cole, J., Szczepańska, A., Bleichenbacher, L., Höchle Meier, K. & Wolfer, B. (2015). *PluriMobil – Plurilingual and Intercultural Learning Through Mobility: Practical Resources for Teachers and Teacher Trainers*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats. Verfügbar unter: <https://www.ecml.at/Thematicareas/MobilityandInterculturalLearning/tabid/1629/language/en-GB/Default.aspx> [28.06.2020].
- Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels. Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants. Centre européen pour les langues vivantes*. Verfügbar unter: <http://plurimobil.ecml.at/Home/tabid/3764/language/fr-FR/Default.aspx> [10.2.2020].
- Erziehungsrat des Kantons St. Gallen (2012). Weisungen des Erziehungsrates zum Fremdsprachenunterricht: Übergang Primarschule – Sekundarstufe I. *Amtliches Schulblatt des Kantons St. Gallen*, 12 (6), 504. Verfügbar unter: http://www.sgv-sg.ch/fileadmin/user_upload/PDF_Handbuch/04_Schulunterricht/4.2.3-Weisungen_des_Erziehungsrates_zum_Fremdsprachenunterricht.pdf [28.06.2020].
- 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.
- Göbel, K. (2010). Videographie als Verfahren zur Erforschung von Lehr-/Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In K. Aguado, K. Schramm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren* (S. 277–307). Frankfurt am Main: Lang.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 529–547.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag plus.

- Haenni Hoti, A. & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht SNF 56*. Verfügbar unter: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp56/nfp56_schlussbericht_haenni-hoti.pdf [30.06.2020].
- Hallet, W. & Königs, F. G. (2010). Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 11–17). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hass, F. (2010). Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 22–27). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Heinzmann, S., Schallhart, N. & Wicki, W. (2015). *Englischkompetenzen am Ende der 9. Klasse*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- House, J. (2004). Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 62–68). Tübingen: Narr.
- Hu, A. (2004). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 69–76). Tübingen: Narr.
- Hu, A. (2011). Migrationsbedingte Fremdsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht: Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In H. Faulstich-Wieland & H. Moser (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, 3 (S. 121–139). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 97–109. Verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/bd47/984793f5c21463a7ddc3939f0ccb32639618.pdf> [28.06.2020].
- Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In B. Hufeisen & M. Lutjeharms (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum* (S. 9–18). Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Imgrund, B. (2015). *Lehrertypen und Unterrichtsqualität im Fremdsprachenunterricht: Multiperspektivische Fallstudien zu Kompetenzentwicklung und zum Kompetenzerleben im Französischunterricht*. Thèse de doctorat: Université de Genève.
- Kantonsrat St. Gallen (2016). *Fremdsprachen in der Volksschule*. Bericht der Regierung vom 20. Dez.
- Klieme, E. (2006a). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765–773.
- Klieme, E. (2006b). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Verfügbar unter: https://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf [15.2.2020].
- Kolb, A. & Mayer, N. (2008). Wachsende Kontinuität – Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht. *Encuentro*, 17, 15–22.

- Kreis, A., Williner, M. & Maeder, C. (2014). *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau. Lehre, Weiterbildung, Forschung. Verfügbar unter: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/102932> [28.06.2020].
- 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.
- Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 156–167.
- Le Pape Racine, C. (2014). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Immersion in der Schweiz. In S. Ehrhart (Hrsg.), *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises* (S. 114–143). Bern: Lang.
- Lochtman, K. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Beneluxländern. *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)*, 44 (2), 87–99.
- Manno, G. & Klee, P. (2009). Erste Erfahrungen in der Ostschweiz mit der Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik: Eine Analyse des Lehrmittels Young World. *Babylonia*, 4 (09), 29–35.
- 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 (FLuL)* 44 (2), 787–799. Verfügbar unter: <https://elibrary.narr.digital/content/issue/flul/44/2.pdf> [28.06.2020].
- Meissner, F.-J. (2001). Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In F. G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung* (S. 111–130). Tübingen: Narr.
- Meissner, F.-J. (2008). Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. Apropos Interkomprehension und Lernen. *Babylonia*, 1 (08), 35–39.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein H. G. & Stegmann T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Minuth, C. (2016). Französisch. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 507–511) (6., neu bearbeitete Aufl.). Tübingen: Francke.
- Müller, R. & Khan-Bol, J. (2008). *Schülerinnen- und Schülerfragebogen 5. Klasse / Fragebogen für Lehrpersonen. Projekt „Sprachliche Kompetenzen“: Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen bei mehrsprachigen und einsprachigen Primar- und Sekundarstufe-I-Schülerinnen und Schülern im Vergleich*. Bern: PH Bern.
- Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4 (09), 14–17.
- Overmann, M. (2002). Theoretische Reflexion: Konstruktivistische Prinzipien in der Lerntheorie und ihre didaktischen Implikationen. In M. Overmann (Hrsg.), *Multimediale Fremdsprachendidaktik* (S. 27–53). Frankfurt am Main: Lang.
- Peyer, E., Andexlinger, M. & Kofler, K. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ – Schlussbericht zu den Befragungen der Schülerinnen und Schüler*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg.
- 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: hep Verlag.
- Roulet, E. (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues? *Études de linguistique appliquée*, 98, 113–118.
- Rück, N. (2009). *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: University Press.
- Saudan, V., Perregaux, C., Mettler, M., Deschoux, C.-A., Sauer, E. & Ladner E. (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Sauer, E. & Saudan V. (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit*. Verfügbar unter: <https://www.fremdsprachenunterricht.ch> [20.2.2020].
- Steidinger, P. & Marques Pereira, M. (2016). „... also Englisch ist sowieso ganz toll“. *Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau*. Schlussbericht der Evaluation: Pädagogische Hochschule Thurgau. Verfügbar unter: https://av.tg.ch/public/upload/assets/11263/PHTG_Forschungsbericht_EngEva_Endfassung_07.2016.pdf [21.04.2020].
- Volgger, M.-L. (2010). „Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...“. Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15 (2), 169–198.
- Wiater, W. (Hrsg.). (2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. Stamsried: Verlag Ernst Vögel.
- Wokusch, S. & Lys, I. (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 168–179.
- Zydatiss, W. (2012). Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen* (S. 115–135). Tübingen: Narr Francke Attempto.