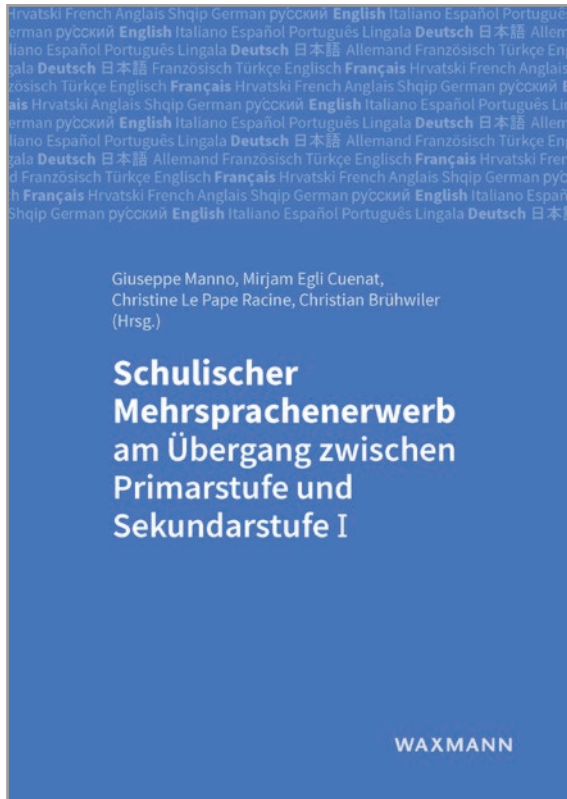


*Christian Brühwiler, Anja Gebhardt, Giuseppe Manno,
Mirjam Egli Cuenat und Christine Le Pape Racine*

Untersuchungsanlage und methodisches Vorgehen



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](#).

Untersuchungsanlage und methodisches Vorgehen

1. Untersuchungsanlage

Das hier vorgestellte Projekt hatte zum Ziel, sowohl die *horizontale Kohärenz* zwischen den schulisch geförderten Fremdsprachen Französisch und Englisch sowie in der Schulsprache Deutsch als auch die *vertikale Kohärenz* von der Primar- in die Sekundarstufe I zu untersuchen (vgl. Beitrag 1 in diesem Band). Dabei wurden die rezeptiven und produktiven Textkompetenzen ebenso in den Blick genommen wie die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, Überzeugungen zu den Sprachlernstrategien und die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Zusätzlich interessierten Effekte der Sprachenreform, bei welcher der Englischunterricht vom 7. ins 3. Schuljahr vorverlegt wurde und Französisch als 2. Fremdsprache weiterhin ab dem 5. Schuljahr unterrichtet wird.

Um eine Datengrundlage zu schaffen, anhand derer die verschiedenen Fragestellungen des vorliegenden Forschungsprojekts empirisch beantwortet werden können, wurde eine komplexe Untersuchungsanlage mit Datenerhebungen bei Schüler/innen und Lehrpersonen realisiert. Dabei lagen folgende zentrale Überlegungen zu Grunde:

1. Für die Untersuchung der Entwicklung von Textrezeption und -produktion am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I wurde für eine möglichst grosse Teilstichprobe eine Longitudinalstudie mit Erhebungen im 6. und 7. Schuljahr angestrebt. Eine vollumfängliche longitudinale Studie liess sich aus praktischen und forschungsökonomischen Gründen nur teilweise realisieren, da die Lernenden in der Sekundarstufe I auf verschiedene Leistungszüge, oft in unterschiedlichen Schulhäusern und Schulklassen, aufgeteilt werden.
2. Analysen, welche die Unterrichtsebene bzw. Merkmale der Lehrperson als abhängige Variablen oder als Prädiktoren nutzen, setzen einen hinreichend grossen Stichprobenumfang auf der Ebene der Lehrpersonen bzw. Klassen voraus. Aus diesem Grund wurde darauf geachtet, dass in der Hauptstudie für alle Testteile Daten von mehr als 30 Klassen vorlagen.
3. Um Auswirkungen der Vorverlegung von Englisch und die damit verbundene Umkehrung der Sprachenreihenfolge (Englisch ab der 3., Französisch ab der 5. Klasse; Modell 3/5) auf die Sprachkompetenzen zu untersuchen, wurden Daten aus einer früheren Erhebung (Französisch ab der 5., Englisch ab der 7. Klasse; Modell 5/7) als Vergleichsgruppe genutzt. Für die Überprüfung der entsprechenden Hypothesen zum Systemvergleich liegt somit ein strukturell gegebenes, quasi-experimentelles Design vor (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011), bei welchem die Gruppenzuteilung nicht systematisch erfolgen konnte und die Erhebungen in den beiden Gruppen zeitversetzt durchgeführt wurden. Um empirisch belastbare Erkenntnisse zu gewährleisten, wurde eine möglichst hohe interne Validität angestrebt. Es wurde

dementsprechend darauf geachtet, dass die Klassen für die Hauptstudie aus denselben Gemeinden stammen und mit dem identischen Verfahren ausgewählt wurden wie die Klassen der Stichprobe aus der Vergleichsstudie. Zudem wurden bei Gruppenvergleichen mögliche alternative Erklärungsgrößen (z.B. soziale Herkunft) statistisch kontrolliert. Um beim Systemvergleich Verzerrungen aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der Teilstichproben zu berücksichtigen, wurden die Daten nach den Anteilen der Zugehörigkeit zu den Anforderungsniveaus (Grundanforderungen, erweiterte Anforderungen und hohe Anforderungen bzw. Realschule, Sekundarschule und Untergymnasium) gewichtet (vgl. Beitrag 12).

2. Datenerhebung und Stichprobe

Tabelle 1 gibt eine Übersicht zum Erhebungsdesign mit Angabe der realisierten Stichprobenumfänge. Alle Schüler/innen bearbeiteten jeweils am Ende der 6. und 7. Klasse die Tests zur schriftlichen Rezeption (Lesen, Kognatenerkennung, Lesestrategien) und zur schriftlichen und mündlichen Produktion (Schreiben und Sprechen). Zudem füllten die Schüler/innen einen Fragebogen zur Erfassung von individuellen Lernvoraussetzungen (Teil 1), von Überzeugungen bezüglich der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien sowie zur Gestaltung des Sprachenunterrichts (Teil 2) aus. Den Lehrpersonen wurden in Teil 2 dieselben Fragen vorgelegt. Die Erhebungen bei den Lernenden fanden klassenweise statt. Für die mündliche Textproduktion wurde aus den Klassen eine zufallsbasierte Teilstichprobe von je 6 Lernenden gezogen. In der 7. Klasse wurden möglichst viele der bereits in der 6. Klasse getesteten Lernenden miteinbezogen.

Die Erhebungen der Hauptstudie wurden im Frühjahr 2014 und 2015 mit Schüler/innen aus 32 Klassen im 6. Schuljahr ($N = 609$) und 38 Klassen im 7. Schuljahr ($N = 723$) in sechs Schulgemeinden des Kantons St. Gallen durchgeführt. Diese Lernenden erhielten Unterricht in Englisch ab dem 3. Schuljahr und in Französisch ab dem 5. Schuljahr (Modell 3/5). Von 316 dieser Schüler/innen liegen Daten im Längsschnitt vor.

Bereits im Frühjahr 2011 und 2012 wurden im Rahmen der Vergleichsstudie aus denselben sechs Gemeinden 11 Klassen im 6. Schuljahr ($N = 216$) und 12 Klassen im 7. Schuljahr ($N = 259$) erfasst, wobei von 74 Schüler/innen Daten im Längsschnitt vorliegen. Diese Schüler/innen besuchten den Sprachenunterricht vor der Umsetzung der Reform (Französisch ab der 5., Englisch ab der 7. Klasse; Modell 5/7).

Tab. 1: Untersuchungsanlage mit Angaben zu den Stichprobenumfängen¹

Hauptstudie: Englisch ab 3. / Französisch ab 5. Schuljahr (Modell 3/5)									
	6. Schuljahr (Mai 2014)			7. Schuljahr (Mai 2015)				Längs-	
	Klassen	Lehr- perso- nen	SuS	Texte in D, E, F	Klassen	Lehr- perso- nen	SuS	Texte in D, E, F	schnitt
Lesen	32		609	1'822	38		721	2'139	316
Schreiben	32		603	1'809	38		719	2'129	313
Sprechen	32		192	576	38		227	681	103
Fragebogen	32	56	609		38	72	723		316
Vergleichsstudie: Französisch ab 5. / Englisch ab 7. Schuljahr (Modell 5/7)									
	6. Schuljahr (Mai 2011)			7. Schuljahr (Mai 2012)			Längs-		
	Klassen	Lehr- perso- nen	SuS	Texte in D, E, F	Klassen	Lehr- perso- nen	SuS	Texte in D, E, F	schnitt
Lesen	11		216	432	12		259	762	74
Schreiben	11		216	432	12		259	762	74
Sprechen	11		87	174	12		96	288	51
Fragebogen	11	11	216		12	24	259		74

Anmerkung: In der Vergleichsstudie liegen für das 6. Schuljahr nur Daten der beiden Sprachen Deutsch (D) und Französisch (F) vor, weil Englisch (E) erst ab dem 7. Schuljahr und damit nach dem Zeitpunkt der Untersuchung unterrichtet wurde; SuS = Schüler/innen.

Nachfolgend werden die Stichproben der Schüler/innen zu den vier Erhebungszeitpunkten (je 6. und 7. Schuljahr in der Hauptstudie bzw. Vergleichsstudie) sowie die beiden Längsschnittstichproben aus der Vergleichsstudie und der Hauptstudie in ihren wesentlichen Grundzügen beschrieben. Bezug genommen wird dabei auf jene Schüler/innen, für welche mindestens in einem Teil der Erhebungen (schriftliche Textrezeption, schriftliche und mündliche Textproduktion, Fragebogen) Daten erfasst wurden.

Bei einzelnen Analysen wird in diesem Sammelband auf abweichende Stichprobenumfänge rekurriert, weil beispielsweise das Vorliegen eines kompletten Datensatzes erforderlich ist oder weil Schüler/innen vom Französischunterricht dispensiert waren.² Auf entsprechende Abweichungen in den zugrundeliegenden Stichproben wird im jeweiligen Beitrag eingegangen. Gleiches gilt für zusätzliche Beschreibungen von Charakteristika der Stichproben, sofern für den jeweiligen Beitrag weitere Informationen von Relevanz sind.

- 1 Angegeben sind an dieser Stelle die gesamten Stichprobenumfänge, d.h. alle Schüler/innen bzw. Lehrpersonen, von denen mindestens ein Teil der Daten vorliegt. Die Analysen für die einzelnen Beiträge in diesem Band erfolgten jedoch teilweise mit reduzierten Stichprobenumfängen, weil beispielsweise vom Französischunterricht dispensierte Schüler/innen ausgeschlossen wurden oder bei gewissen Testteilen bzw. Items fehlende Werte vorlagen.
- 2 Schüler/innen im Kanton St. Gallen können nach einer Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst (SPD) von einzelnen Fächern (z.B. Fremdsprachen) dispensiert werden. Die Massnahme wird durch die Schulbehörde verfügt (Kanton St. Gallen, Amt für Volksschule, 2019).

Beschreibung der Stichprobe aus der Hauptstudie (Modell 3/5)³

In der Hauptstudie besteht die Stichprobe in den 6. Klassen aus 609 Schüler/innen. Von diesen sind 47.6% männlich und 52.4% weiblich. Sämtliche Schüler/innen geben an, dass Deutsch zu den in der Familie gesprochenen Sprachen gehört. 61.7% bekunden zudem, dass Deutsch die ausschliesslich verwendete Familiensprache sei. Mit 2.1% respektive 0.2% zählen vergleichsweise wenige Proband/innen Englisch bzw. Französisch zu den Familiensprachen. Dahingegen bekunden 36.5% der Schüler/innen, dass eine andere Sprache als Deutsch, Englisch und Französisch zu den Familiensprachen gehört. Für die mündliche Textproduktion wurden 192 Schüler/innen (31.5%) ausgewählt.

In der Hauptstudie umfasst die Stichprobe des 7. Schuljahrs insgesamt 723 Schüler/innen. Von den sich in der Stichprobe befindenden Schüler/innen besuchen 287 eine Realschule (39.7%), während 393 (54.4%) eine Sekundarschule und 43 (5.9%) ein Untergymnasium absolvieren. Die Stichprobe besteht zu 48.3% aus Knaben und zu 51.7% aus Mädchen.⁴ Mit 99.2% geben fast alle Schüler/innen an, dass Deutsch zu den Familiensprachen gehört. 65.7% bekunden, dass Deutsch die ausschliesslich verwendete Familiensprache sei. Während lediglich 2.4% bzw. 0.6% der Siebtklässler/innen Englisch respektive Französisch in der Familie sprechen, zählt fast jede/r dritte Schüler/in (31.9%) eine andere Sprache als Deutsch, Englisch und Französisch zu den Familiensprachen.⁵ Für die mündliche Textproduktion wurden 227 Schüler/innen (31.5%) ausgewählt. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass 24 Schüler/innen (14 Jungen und 10 Mädchen) vom Französischunterricht dispensiert wurden.

Aus der Hauptstudie liegen für 316 Schüler/innen längsschnittliche Daten für das 6. und 7. Schuljahr vor.⁶ Von den sich im Längsschnitt befindenden Schüler/innen besuchen im 7. Schuljahr 40.8% eine Realschule, 56.0% eine Sekundarschule und 3.2% ein Untergymnasium. Die Stichprobe umfasst zu 46.0% Schüler und zu 54.0% Schülerinnen.⁷ Sämtliche Schüler/innen geben an, dass Deutsch zu den Familiensprachen gehört. 62.2% bekunden ferner, dass Deutsch die ausschliesslich verwendete Familiensprache sei. Während lediglich 2.5% der Stichprobe Englisch in der Familie sprechen, zählt rund jede/r dritte Schüler/in (35.6%) eine andere Sprache als Deutsch, Englisch und Französisch zu den Familiensprachen. Kein/e Schüler/in gibt an, Französisch als Familiensprache zu verwenden.⁸ In Bezug auf die mündliche Textproduktion liegen für 103 Schüler/innen (32.6%) Daten vor.⁹

3 Bei der Interpretation von Prozentangaben ist zu berücksichtigen, dass die Summe der Prozentangaben aufgrund von Rundungen nicht in jedem Fall 100% beträgt.

4 Bei 4 Schüler/innen fehlt die Angabe des Geschlechts.

5 Bei 1 Schüler/in fehlen Angaben zu den Familiensprachen.

6 Die Beschreibung der Stichprobe basiert auf den Angaben der Schüler/innen in der 7. Klasse.

7 Bei 3 Schüler/innen fehlt die Angabe des Geschlechts.

8 Bei 1 Schüler/in fehlen Angaben zu den Familiensprachen.

9 1 Schüler/in in der 7. Klasse wurde vom Französischunterricht dispensiert; für 1 Schüler/in fehlt die Angabe bezüglich einer möglichen Dispensation.

Beschreibung der Stichprobe aus der Vergleichsstudie (Modell 5/7)¹⁰

Die Stichprobe der Sechstklässler/innen in der Vergleichsstudie umfasst 216 Schüler/innen. Sie setzt sich zu 48.6% aus Knaben und zu 51.4% aus Mädchen zusammen.¹¹ Ein Grossteil der Probanden (88.8%) zählt Deutsch zu den in der Familie gesprochenen Sprachen. 74.4% der Schüler/innen geben an, dass ausschliesslich Deutsch als Familiensprache verwendet werde. Ferner geben 1.9% bzw. 0.5% der Sechstklässler/innen an, dass sie Englisch respektive Französisch zu den Familiensprachen zählen. Im Vergleich dazu gehört für 23.3% der Schüler/innen eine andere Sprache – ausser Deutsch, Englisch und Französisch – zu den Familiensprachen.¹² Für die mündliche Textproduktion wurden 87 Schüler/innen (40.3%) ausgewählt.

In der Vergleichsstudie umfasst die Stichprobe in den 7. Klassen insgesamt 259 Schüler/innen. Während 61 Schüler/innen (23.6%) eine Realschule (Schultyp mit Grundanforderungen) besuchen, absolvieren 198 Schüler/innen (76.4%) eine Sekundarschule (Schultyp mit erweiterten Anforderungen).¹³ In der Stichprobe befinden sich 45.8% Knaben und 54.2% Mädchen.¹⁴ Mit 88.3% gibt ein grosser Teil der Siebtklässler/innen an, dass Deutsch zu den Familiensprachen gehört. 72.5% bekunden, dass Deutsch die ausschliesslich verwendete Familiensprache sei. Während lediglich 1.2% bzw. 0.4% der Siebtklässler/innen Englisch respektive Französisch in der Familie sprechen, zählt rund jede/r vierte Schüler/in (26.7%) eine andere Sprache – ausser Deutsch, Englisch und Französisch – zu den Familiensprachen.¹⁵ Für die mündliche Textproduktion wurden 96 Schüler/innen (37.1%) ausgewählt. 5 Schüler/innen (3 Jungen und 2 Mädchen) wurden vom Französischunterricht dispensiert.

Für 74 Schüler/innen sind längsschnittliche Daten von der 6. und 7. Klasse verfügbar.¹⁶ Davon besuchen 22 Schüler/innen (29.7%) eine Realschule, während 52 Schüler/innen (70.3%) eine Sekundarschule besuchen; 47.9% sind männlich und 52.1% weiblich.¹⁷ Mit 87.0% verwendet ein grosser Teil der im Längsschnitt befindlichen Schüler/innen Deutsch als Familiensprache. Für 78.3% der Schüler/innen ist Deutsch die ausschliesslich verwendete Familiensprache. In der längsschnittlichen Stichprobe gibt es kein Kind, dass Französisch zu seinen Familiensprachen zählt. Dahingegen gehört für 1.4% der Schüler/innen Englisch und für 21.7% eine andere Sprache als Deutsch, Englisch und Französisch zu den in der Familie gesprochenen Sprachen.¹⁸ Von 51 Schüler/innen (68.9%) liegen mündliche Texte vor.

10 Bei der Interpretation von Prozentangaben ist zu berücksichtigen, dass die Summe der Prozentangaben aufgrund von Rundungen nicht in jedem Fall 100% beträgt.

11 Bei 4 Schüler/innen fehlt die Angabe des Geschlechts.

12 Bei 1 Schüler/in fehlen Angaben zu den Familiensprachen.

13 An der Vergleichsstudie nahmen keine Schüler/innen aus einem Untergymnasium teil.

14 Bei 6 Schüler/innen fehlt die Angabe des Geschlechts.

15 Bei 12 Schüler/innen fehlen Angaben zu den Familiensprachen.

16 Die Beschreibung der Stichprobe basiert auf den Angaben der Schüler/innen in der 7. Klasse.

17 Bei 1 Schüler/in fehlt die Angabe des Geschlechts.

18 Bei 5 Schüler/innen fehlen Angaben zu den Familiensprachen.

3. Erhebungsinstrumente

Die Erhebungsinstrumente lassen sich grundsätzlich in drei Bereiche unterscheiden: Instrumente zur Erfassung (1) der *schriftlichen Rezeption*, (2) der *schriftlichen und mündlichen Textproduktion* sowie (3) von soziodemographischen Angaben, individuellen Lernvoraussetzungen, Angaben zu Überzeugungen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien und Merkmalen der Unterrichtsgestaltung. In diesem Abschnitt werden allgemeine Informationen zu den Erhebungsinstrumenten berichtet. Detaillierte Beschreibungen der eingesetzten Tests und Fragebogen werden in den einzelnen Beiträgen gegeben.

Erfassung der schriftlichen Rezeption

Die Datenerhebung im Projektteil der *schriftlichen Rezeption* erfolgte gemäss einer dreifachen Zielsetzung: (1) Überprüfen des *Leseverständnisses* (Global- und Detailverständnis) in Französisch, Englisch und Deutsch, (2) Überprüfen der Fähigkeit, *Kognaten* zu erkennen oder zu erschliessen und (3) Fragen zum Einsatz von Lese- und Erschliessungsstrategien (vgl. Beiträge 3, 6, 7 und 8).

Zur Erfassung der Lesekompetenzen in Englisch und Französisch wurden stufengerechte Testaufgaben in Anlehnung an *HarmoS Fremdsprachen* (EDK, 2011b), unter Berücksichtigung des Testinstrumentariums von *Lingualevel* (Lenz, Studer, BKZ, EDK-Ost & NW EDK, 2007) eingesetzt (vgl. Beiträge 3, 6, 7, 9 und 12). Damit die Tests auf der Primar- und der Sekundarstufe I einsetzbar waren, mussten Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad eingesetzt werden.

Der Englischtest betraf das Niveau A2.1–B1.2, der Französischtest das Niveau A1.2–A2.1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) (vgl. Beitrag 3). Die Tests enthielten je einen gemeinsamen und einen stufenspezifischen Lesetext der 6. und der 7. Klasse, um die stufenübergreifende Vergleichbarkeit zu gewährleisten, den Wiederholungseffekt möglichst zu neutralisieren und die Kompetenz der jeweiligen Stufe zu berücksichtigen. Die Fragen zum *Detailverständnis* betrafen Aussagen zum Text, die als richtig oder falsch einzustufen waren; es wurden auch offene Fragen zum Text gestellt. Sowohl für die Fragen als auch für die Antworten wurde die Schulsprache verwendet (*Multiple Choice* und Kurzantworten).

Die Antworten auf die Testaufgaben wurden nach festgelegten Kriterien mit einer Punktzahl bewertet. Die resultierenden Daten wurden nach dem Testmodell von Rasch (1960) skaliert¹⁹ und mit Blick auf bessere Interpretierbarkeit auf einen Mittelwert von 50 Punkten und eine Standardabweichung von 10 Punkten transformiert. Hierdurch liegt für jede/n Schüler/in – sowohl für Englisch als auch für Französisch – ein Parameter in Form eines so genannten WLE-Schätzers (*weighted likelihood estimates*) vor, der die Leistung des/r Schüler/in bezüglich der Lesekompetenz abbildet (Bühner, 2006).

19 Die Rasch-Skalierung wurde auf die zusammengeführten Testdaten von allen vier Erhebungszeitpunkten gemeinsam angewandt.

In der Schulsprache Deutsch wurden ebenfalls stufengerechte Testaufgaben eingesetzt in Anlehnung an *HarmoS Schulsprache* (EDK, 2011a) und an Lehrwerke der 6. Klasse (*Die Sprachstarken, Band 6. Klasse*, Lötscher, Nänny & Sutter, 2010) und der 7. Klasse (*Sprachwelt Deutsch*, 7. Schuljahr, Jaussi, Feller Hediger & Wertenschlag, 2012), welche die Lesekompetenz und die interlinguale Bewusstheit der Proband/innen erfassten. In die Erfassung der Lesekompetenz in der Schulsprache gingen Aufgaben zum Global- und zum Detailverständnis ein. Nach der Vergleichsstudie wurden 4 von 10 Items ersetzt. Da keine hinreichende Anzahl an Anker-Items vorhanden war, konnte für Deutsch keine Rasch-Skalierung über beide Gruppen hinweg durchgeführt werden. Im Resultatteil wird deshalb nur über den Anteil an richtigen Lösungen jener Aufgaben in Deutsch berichtet, die beiden Gruppen identisch vorgelegt wurden. Als Mass für die Lesekompetenz in Deutsch resultiert daher eine Prozentangabe, die als relativer Anteil richtig gelöster Aufgaben interpretiert werden kann.

Erfassung der schriftlichen und mündlichen Textproduktion

Die schriftlichen und mündlichen Texte im Bereich der *Textproduktion* wurden in den drei Sprachen gemäss analoger, jedoch thematisch variiertes Textaufgaben eingefordert. Ziel war es, zu überprüfen, ob die Lernenden textuelle Kompetenz sprachenübergreifend nutzen und entwickeln können. Das Aufgabensetting wurde mit Blick auf eine möglichst hohe ökologische Validität (Street, 2002) als mehrsprachige Austauschsituation im schulischen Kontext gestaltet (Egli Cuenat, 2016). Es handelte sich beim Schreiben und Sprechen um eine dominant beschreibende Textsequenz, welche in die Textsorte „Kontaktaufnahme mit einem Austauschpartner“ – per E-Mail oder per Video – eingebettet war. Die Aufgabenstellungen (schriftliche Produktion und vorbereitete monologische mündliche Produktion) lehnten sich an die Bildungsstandards *HarmoS Schulsprache* (EDK, 2010; EDK, 2011a) und *HarmoS Fremdsprachen* (EDK, 2011b) sowie das Testinstrumentarium von *Lingualevel* (Lenz et al., 2007) an. Zusätzlich stützten sich die Aufgabenstellungen beim Schreiben auf Schneuwly & Rosat (1995), Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing (2007) und beim Sprechen auf Eriksson (2006) (vgl. Beiträge 4 und 5). Um eine hohe Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde die Untersuchungsanlage über die zwei Erhebungszeitpunkte hinweg stabil gehalten.

Die Texte wurden im Hinblick auf diverse textuelle Variablen (z.B. Textlänge, Subordination, Konnektoren, lexikalischer Reichtum, Textaufbau sowie die Aktivierung von Brückensprachen (Kognaten und Codewechsel)) untersucht. Die Segmentierung der Texte in *clauses* zur Berechnung der Textlänge basierte im Wesentlichen auf Hickmann, Hendriks, Roland & Liang, 1994 (vgl. Beiträge 4, 5, 9 und 12).

Die Aufgaben in der Schul- und den Fremdsprachen waren so analog wie möglich und gleichzeitig so offen wie möglich gestaltet; in allen drei Sprachen wurde auf ein laut aktuellen Lehrplänen erwartbares sprachliches Leistungsniveau gezielt. Da insbesondere überprüft werden sollte, ob die Lernenden in der Lage sind, Textkompetenz sprachenübergreifend zu nutzen, wurden in den Fremdsprachen Wörterbücher zur Verfügung gestellt. Auf die Zuordnung zu den Niveaus des GER oder der Bildungs-

standards, welche die Nutzung von Hilfsmitteln nicht vorsehen, wurde bewusst verzichtet.

Erfassung von soziodemographischen Daten sowie der individuellen Lernvoraussetzungen, der Beliebtheit der Sprachen, der Überzeugungen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien und von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung

Die soziodemographischen Daten sowie die individuellen Lernvoraussetzungen wie die motivationalen Orientierungen, die Beliebtheit der drei untersuchten Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch (Brühwiler & Le Pape Racine, 2017), die Überzeugungen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien und die fachdidaktischen Aspekte der Unterrichtsgestaltung wurden mittels Fragebogen (4-stufige Antwortskala, Papier-Bleistift-Verfahren) bei den Lehrpersonen und den Schüler/innen erfasst. Die Schüler/innen machten zudem Angaben zu Literalitätspraktiken, zu Familiensprachen sowie zum Schwierigkeitsgrad der drei Sprachen. Die Lehrpersonen wurden zusätzlich zu Aspekten der Ausbildung und Berufserfahrung sowie zu Übertrittsmodalitäten am Stufenübergang von der Primar- in die Sekundarstufe I befragt (vgl. insb. Beiträge 10 und 11). Die Entwicklung der Erhebungsinstrumente orientierte sich an Instrumenten, die in früheren Untersuchungen eingesetzt wurden (u.a. Oxford, 2003; DESI-Konsortium, 2008; Müller & Khan-Bol, 2008). Die Erhebungsinstrumente wurden abgesehen von einigen formalen Anpassungen über alle Erhebungszeitpunkte hinweg stabil gehalten.

Erfassung von Familiensprachen und sozialer Herkunft der Schüler/innen

Nachfolgend wird genauer ausgeführt, wie die Familiensprachen und die soziale Herkunft der Schüler/innen erhoben wurden, weil diese individuellen Merkmale in vielen Beiträgen und Analysen berücksichtigt wurden.

In Bezug auf die *Familiensprachen* wurden die Schüler/innen aufgefordert, alle Sprachen zu nennen, welche sie mit den Eltern sprechen. Die textlich abgefassten Antworten wurden kodiert. Auf dieser Grundlage wurden dichotome Variablen – mit den Antwortalternativen „ja“ und „nein“ – gebildet, die darüber informieren, ob Deutsch, Englisch und Französisch sowie eine andere Sprache (ausser den drei genannten) zu den Familiensprachen des jeweiligen Kindes gehören. Auf diesen Angaben basierend wurde zudem eine dichotome Variable generiert, die darüber Auskunft gibt, ob Deutsch die ausschliessliche Sprache in der Kommunikation zwischen dem/r jeweiligen Schüler/in und seinen Eltern ist oder (auch) andere Sprachen gesprochen werden.

Um die *soziale Herkunft* der Schüler/innen zu quantifizieren, wurde der so genannte *Index des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status (Index of Economic, Social and Cultural Status; ESCS)* berechnet, in welchen drei Informationen eingehen (z.B. OECD, 2016). Dazu zählt *erstens* der sozioökonomische Index, der den „höchsten“ Beruf der Eltern abbildet (Müller & Ehmke, 2013). Die Schüler/innen wurden deshalb durch die Fragen „Welchen Beruf übt deine Mutter (dein Vater) aus?“ und „Was macht deine Mutter (dein Vater) in diesem Beruf?“ – jeweils für Vater und Mutter separat – gebeten, Auskunft zu den Berufen der Eltern zu geben. Die Antworten der Schüler/innen wurden mit der *International Standard Classification of Occupation (ISCO)*

in der Version von 2008 (International Labour Office (ILO), 2012) codiert und so in eine Masszahl überführt. In einem weiterführenden Schritt wurden die ISCO-Codes in den so genannten *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992; Ganzeboom, 2010) umgerechnet, mit dessen Hilfe Berufe bzw. Berufsgruppen nach ihrem sozioökonomischen Status klassifiziert werden können. Für den ISEI-Code gilt dabei, dass je höher die Masszahl ist, desto höher ist der sozioökonomische Status des Berufs. Aus den beiden sich ergebenden Kennwerten, für den Beruf des Vaters und der Mutter, fliesst der „höhere“ Beruf in der Familie in die Berechnung des ESCS ein. *Zweitens* berücksichtigt der ESCS den höchsten von den Eltern erreichten Bildungsabschluss (Müller & Ehmke, 2013). Dementsprechend wurde von den Schüler/innen der höchste Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters jeweils mit der Frage „Welche der folgenden Schulen bzw. Ausbildungen hat deine Mutter (dein Vater) besucht und abgeschlossen?“ erhoben. Folgende Antwortalternativen standen zur Auswahl: (1) Primarschule, (2) Realschule, (3) Sekundarschule, (4) Berufslehre (dazu gehören auch z.B. Handelsschule oder Diplommittelschule), (5) Gymnasium, Kantonsschule oder Primarlehrer/innen-Seminar (auch Matura auf dem zweiten Bildungsweg), (6) Höhere Fach-/Berufsausbildung (z.B. Eidgenössischer Fachausweis, Meisterdiplom), (7) Universität oder Fachhochschule sowie (8) „Ich weiss es nicht genau“.

Das *dritte* Element des ESCS ist das soziale Kapital, das über den Besitz von Kultur- und Wohlstandsgütern erfasst wird (Müller & Ehmke, 2013). Das soziale Kapital wurde durch die Frage „Wie viele Bücher gibt es bei dir ungefähr zu Hause?“ operationalisiert. Zur Beantwortung der Frage konnten die Schüler/innen aus folgenden Optionen wählen: 0–10 Bücher, 11–25 Bücher, 26–100 Bücher, 101–200 Bücher, 201–500 Bücher, mehr als 500 Bücher.

Literatur

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Lang.
- 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.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- DESI-Konsortium (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- EDK (2010). *HarmoS Schulsprache – Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf [30.06.2020].

- EDK (2011a). *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (2011b). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Egli Cuenat, M. (2016). Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. In R. Schmidlin & P. Schaller (Hrsg., unter Mitarbeit von N. Mathys), *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung. Savoir linguistique et acquisition de la litt eratie. Metalinguistic Knowledge and Literacy Acquisition* (S. 57–78). Neuch atel: Bulletin Suisse de linguistique appliquée.
- Eriksson, B. (2006). *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse*. Tübingen: Francke.
- Ganzeboom, H. (2010). *A new international socio-economic index [isei] of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 [isco-08] constructed with data from the issp 2002–2007*. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme, Lissabon.
- Ganzeboom, H., De Graaf, P. & Treiman, D. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Hickmann, M., Hendricks, H., Roland, F. & Liang, J. (1994). *The development of reference to person, time, and space: a coding manual*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- ILO (2012). *International Standard Classification of Occupations ISCO-08 Volume 1 Structure, Group Definitions And Correspondence Tables*. Geneva: International Labour Office.
- Jaussi, C., Feller Hediger, E. & Wertenschlag, L. (2012). *Sprachwelt Deutsch, 7. Schuljahr. Sprachlehrmittel für den Deutschunterricht an der Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus.
- Kanton St. Gallen, Amt für Volksschule (2019). *Umsetzungshilfe für den Fremdsprachenunterricht*. Verf ugbar unter: https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/SG_Umsetzungshilfe_Fremdsprachenunterricht_August%202019.pdf [30.06.2020].
- Lenz, P., Studer, T., BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hrsg.). (2007). *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag blmv.
- Lötscher, G., Nänny, S. & Sutter, E. (2010). *Die Sprachstarken Band 6. Klasse*. Baar: Klett und Balmer.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012 – Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–275). Münster: Waxmann.
- 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.
- OECD (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education (Volume 1)*. Paris: OECD.
- Oxford, R. L. (2003). Learning Styles & Strategies, GALA. *Language Journal*, 77 (1), 11–23.

- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Model for some Intelligence and Achievement Tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- Schneuwly, B. & Rosat, M.-C. (1995). « Ma chambre » ou: comment linéariser l'espace. Etude ontogénétique de textes descriptifs écrits. *Bulletin VALS-ASLA*, 61, 83–100.
- Street, B. (2002). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), 77–91.