

Argumentarium zum Französischunterricht auf der Primarstufe

Die nachfolgenden Ausführungen erläutern zunächst den bildungspolitischen Kontext der Sprachenreform und ihrer gesetzlichen Grundlagen. Anschliessend werden wissenschaftliche Befunde zur Frage des frühen Fremdsprachenerwerbs dargestellt. Mit dieser Zusammenstellung sollen die Argumente in der Diskussion über den Französischunterricht mit wissenschaftlichen Erkenntnissen untermauert werden.

Die vorliegenden wissenschaftlichen Befunde weisen auf die Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens und die Nachteile einer Verschiebung auf einen späteren Zeitpunkt hin. Voraussetzung für den wirksamen Fremdsprachenunterricht sind jedoch gut ausgebildete Lehrpersonen und hochwertige Lehrmittel.

Die Verschiebung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts auf einen späteren Zeitpunkt hätte neben den Nachteilen für das Lernen auch hohe Folgekosten (u.a. Ausarbeitung eines neuen Lehrplans, neuer Stundenpläne, Veränderungen in Aus- und Weiterbildung) und Risiken für die Kontinuität und Stabilität im Bildungssystem. Kontinuität in der Bildungspolitik ist wichtig, um langfristige Bildungsziele zu erreichen.

Ausgangslage

1. Die Sprachenreform und ihre gesetzliche Grundlage

Die derzeit erneut diskutierte Frage des Fremdsprachenlernens auf der Primarstufe gehört in den Kontext einer Sprachenreform, die seit mehr als 25 Jahren andauert. Angeregt durch international zirkulierende Ideen über die Vorteile des frühen Sprachenlernens und die Notwendigkeit, Englisch als unumgängliche Lingua Franca zu erlernen, erteilte die Kommission für Allgemeine Bildung der EDK 1997 einer Expertengruppe den Auftrag, ein Gesamtsprachenkonzept auszuarbeiten, das 1998 vorgelegt wurde. Dieses Konzept schlägt vor, im Rahmen einer integrativen Sprachenpädagogik eine funktionale Mehrsprachigkeit anzustreben, indem an der Primarstufe zwei Fremdsprachen gelernt werden sollen, ohne die Gesamtbelastung der Lernenden zu erhöhen. Hierbei handelt es sich um eine zweite Landessprache und Englisch (Lüdi, 2018).

Zu den relevanten gesetzlichen Grundlagen gehört auf Bundesebene die revidierte Bundesverfassung von 1999, die Aussagen zu den vier Landessprachen (Art. 4 BV) und zur Sprachenfreiheit (Art. 18 BV) enthält. In Art. 70 Abs. 3 BV ist festgelegt, dass Bund und Kantone die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften fördern müssen. Am 1. Januar 2010 trat das sogenannte Sprachengesetz (SpG), das 2007 in einer Volksabstimmung angenommen wurde, in Kraft. Es zielt in Anlehnung an die genannten Artikel der Bundesverfassung auf die Förderung der Verständigung und des Austauschs zwischen den Sprachgemeinschaften (Art. 1b SpG), die Festigung des inneren Zusammenhalts des Landes (Art. 2b SpG) sowie die Förderung der individuellen und institutionellen Mehrsprachigkeit in den Landessprachen (Art. 1c SpG) ab. In Art. 15 SpG, der den Unterricht betrifft, fordert das Gesetz, dass Bund und Kantone im Rahmen ihrer Zuständigkeit die Mehrsprachigkeit der Lernenden und Lehrenden fördern (Art. 15 Abs. 2 SpG) und sich für einen Fremdsprachenunterricht einsetzen, der gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache verfügen (Art. 15 Abs. 3 SpG). In den Artikeln 61 und 62 BV, die 2006 in einer Volksabstimmung angenommen wurden, ist festgehalten, dass Bund und Kantone verpflichtet sind, sowohl die Kantone untereinander als auch zusammen mit dem Bund für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraums Schweiz zu sorgen (Art. 61 BV) und dass, wenn auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens zustande kommt, der Bund die notwendigen Vorschriften erlässt (Art. 62 BV).

Im März 2004 verabschiedete die EDK auf der Basis des Gesamtsprachenkonzepts die Eckwerte ihrer Sprachenstrategie und einen Arbeitsplan für die schweizweite Koordination des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schule. Das HarmoS-Konkordat von 2007 (seit 2009 in Kraft) sieht eine landesweite Harmonisierung zentraler Eckwerte vor, wie beispielsweise des Schuleintrittsalters, der Schulpflicht sowie der Dauer und Ziele der Bildungsstufen. In diesem Kontext legt es übergeordnete Ziele in Bezug auf die Sprachen fest, die eine umfassende Grundbildung in der lokalen Schulsprache sowie grundlegende Kompetenzen in einer zweiten Landessprache und in mindestens einer weiteren Fremdsprache umfassen. Der Fremdsprachenunterricht wird ins 3. und 5. Schuljahr vorverlegt, wodurch der Unterricht in zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe festgelegt wird. Mit der Ablösung des bis dahin gültigen Modells 5/7 (1. Fremdsprache ab der 5., 2. Fremdsprache ab der 7. Klasse) durch das Modell 3/5 (1. Fremdsprache ab der 3., 2. Fremdsprache ab der 5. Klasse) wird ein Systemwechsel (Manno et al., 2020, S. 9) vollzogen, der landesweit eine neue Sprachlernrealität nach sich zieht. Ziel dieser Reform ist, dass alle Schüler*innen sich am Ende der obligatorischen Volksschule nicht nur in der lokalen Schulsprache, sondern auch in einer zweiten Landessprache und in Englisch gleichermaßen verständigen können.

2. Die Sprachenreform und ihre Umsetzung

In den Bilanzen von 2015 und 2019 der EDK zur Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule lässt sich die fortschreitende Umsetzung der Sprachenreform ablesen. 2019 berichtet die EDK, dass die strukturellen Eckwerte der Sprachenstrategie (einschliesslich Art. 4 des HarmoS-Konkordats) im Schuljahr 2020/2021 in 24 Kantonen (99,4 % der Wohnbevölkerung) eingeführt wurden (Modell 3/5 bzw. Modell T1 mit drei obligatorischen Fremdsprachen).

Zur Realität dieser langfristigen Umsetzung müssen auch die zahlreichen kantonalen parlamentarischen Initiativen und Volksabstimmungen gezählt werden, die den Prozess seit 2006 (SH, TG, ZG, ZH, LU), 2015 (NW), 2016 (SG), 2017 (AG, ZH, LU), 2018 (BL, GR) begleiten und in der Regel nur eine Fremdsprache auf der Primarstufe statt deren zwei fordern (EDK 2015, S. 24; EDK 2019, S. 21). Ihnen gemeinsam ist, dass sie allesamt an der Urne verworfen wurden (oder von den Initiierenden selbst vor der Abstimmung zurückgezogen wurden wie im Kanton Luzern 2006) und ausschliesslich in Kantonen der Deutschschweiz zu beobachten sind. Die sechs Kantone an der französischen Sprachgrenze (BE, BL, BS, SO, FR, VS), die sich 2004 zum Projekt Passepartout zusammengeschlossen haben, sowie die französischsprachigen Kantone und der Kanton Tessin haben den Unterricht von zwei Fremdsprachen auf Primarstufe zu keinem Zeitpunkt in dieser Weise in Frage gestellt.

Lehrpläne sind, neben Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten, zentrale Instrumente zur Umsetzung der Harmonisierung (Art. 8 HarmoS-Konkordat) sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene. Sie müssen nicht nur auf die curricularen Eckwerte für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Art. 4 HarmoS-Konkordat, zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe) abgestimmt werden, sondern auch auf die Bildungsziele (Art. 7 HarmoS-Konkordat) sowie aufeinander (Art. 8 Abs. 2 HarmoS-Konkordat).

Das Subsidiaritätsprinzip bringt es mit sich, dass die Einführung solcher Steuerungsinstrumente Zeit braucht.

Die Einführung der Lehrpläne erforderte eine Zusammenarbeit der Kantone auf sprachregionaler Ebene. Die Einführung des Lehrplans 21 für die deutschsprachige Region begann zwar kontinuierlich ab dem Schuljahr 2015/2016 und erstreckte sich über sechs Jahre, sodass die letzten Kantone die Einführung erst im Schuljahr 2021/2022 abgeschlossen haben (vgl. EDK, 2019, S. 19).

Auch dieser Prozess der Systementwicklung, von dem die Sprachenreform ein Teil ist, vollzog sich in einem Spannungsfeld, in dem zwischen 2016 und 2018 zehn Initiativen in zehn Kantonen – eine davon als Doppelinitiative – lanciert wurden, mit dem Ziel, die Einführung des Lehrplans 21 zu verhindern. Alle Initiativen wurden deutlich abgelehnt, mit Nein-Stimmenanteilen zwischen 52,7 % und 76,7 % (EDK 2019, S. 20). Es handelt sich also um einen Prozess, der naturgemäss langsam voranschreitet und Widerstände kennt. Dabei zeigte sich, dass die Schweizer Stimmbevölkerung mehrfach die Sprachenreform bzw. die Einführung von zwei Fremdsprachen in der Primarschule bestätigte.

3. Einführung der Lehrmittel

Die vollständige Etablierung des Sprachenmodells 3/5 vollzieht sich gerade, da das neue Lehrmittel, das mit dem Lehrplan 21 kohärent ist (der wiederum im Einklang mit dem GER steht), erst kürzlich in den deutschsprachigen Kantonen (ohne Passepartout-Kantone) implementiert wurde. Ein Ausstieg einzelner Kantone würde der Energie, die in die Harmonisierungs- und Reformbemühungen investiert wurde, nicht gerecht werden und gleichzeitig zusätzliche Probleme im Bereich der Koordination, der Mobilität und der nationalen Kohäsion schaffen sowie finanzielle Konsequenzen nach sich ziehen.

Das Französischlehrmittel konnte sein Potenzial noch nicht vollständig zeigen, da es noch zu neu ist. *Dis donc!* wurde etappenweise von 2017–2018 (Primarstufe), 2019–2021 (Sekundarstufe I) bis 2022–2023 (Langzeitgymnasium, S1-Stufe) veröffentlicht. Es wurde in den meisten Deutschschweizer Kantonen eingeführt. (Die Passepartout-Kantone haben sich für *Mille-feuilles* und *Clin d'oeil* entschieden; BL ermöglicht aber optional inzwischen auch die Arbeit mit *dis donc!*).

Die Konzeption des Lehrmittels *dis donc!* beinhaltet im Vergleich zu seinem Vorgänger (*envol*) eine deutlich konsequentere Umsetzung der Kompetenz- und Handlungsorientierung, einschliesslich eines durchgängigen Bezugs zum Lehrplan 21 und seinen Kompetenzbereichen. Die meisten Nutzer*innen dieses Französischlehrmittels arbeiten deshalb zum ersten Mal mit einem Lehrwerk, das eine systematische Ausrichtung auf eine Sprachhandlungsaufgabe in jeder Unité aufweist, die auf einem nachvollziehbaren, d.h. transparenten und kohärenten Kompetenzaufbau beruht.

Damit verfügen die betroffenen Lehrpersonen erstmals über ein Unterrichtsmittel, das moderne didaktische Prinzipien mit einem hohen Konkretisierungsgrad und einem entsprechenden Unterstützungseffekt umsetzt. Ausserdem konnten die Autor*innen von *dis donc!* die Erfahrungen der Passepartout-Kantone, die als erste Lehrmittel mit einer konsequenten Aufgabenorientierung verwendeten, im Sinne einer Optimierung in die Konzeption von *dis donc!* einfließen lassen.

Es ist zur Wahrung einer Kontinuität wünschenswert, dass Lehrende und Lernende ausreichend Zeit erhalten, ihre Erfahrungen mit *dis donc!* zu vertiefen und dass empirisch überprüft werden kann, ob mit diesem vielversprechenden Instrument eine umfassende Verbesserung des Erwerbs von Sprachkompetenzen und der Motivation gelingt.

Lehrwerke allein sind zwar noch kein Garant für effizienten und motivierenden Fremdsprachenunterricht, aber sie zählen zusammen mit einer Reihe weiterer Faktoren (Berthele & Udry, 2021; Manno et al., 2020) zu den entscheidenden Elementen für die Unterrichtsgestaltung (Rückl, 2018; Peyer et al., 2016, S. 9) und damit für den Lernerfolg. Entscheidend auch deshalb, weil sie als kollektiver Steuerfaktor der Unterrichtskonzeption besonders gut geeignet sind, die Vorstellungen davon, was guter Fremdsprachenunterricht ist und wie Französisch motiviert gelernt werden kann, breiter verständlich zu machen. Dass *dis donc!* 2018 mit dem Comenius EduMedia Siegel und 2020 mit dem Worlddidac Award ausgezeichnet wurde, kann jedenfalls als weiteres Indiz für sein Potenzial für die Umsetzung aller erwähnten Elemente gelten.

4. Sprachenpolitik in Europa

Auf europäischer Ebene ist ein Trend zu beobachten, der den Aufruf des Europäischen Rates auf seinem Treffen in Barcelona im Jahr 2002 widerspiegelt. Damals wurden die EU-Länder aufgefordert, Massnahmen zu ergreifen, um die „Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“ (Europäischer Rat, 2002) zu verbessern. Zwei Jahrzehnte später müssen in der Mehrheit der europäischen Bildungssysteme alle Schülerinnen und Schüler eine Fremdsprache im Alter von 6 bis 8 Jahren beginnen. In sechs Bildungssystemen (der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Griechenland, Zypern, Luxemburg, Malta und Polen) wird diese Anforderung sogar noch früher gestellt (Eurydice, 2023, S. 20 und S. 41). Zudem haben etwa zwei Drittel der Bildungssysteme die Dauer des verpflichtenden Fremdsprachenunterrichts um 1 bis 7 Jahre verlängert. Diese Verlängerung ist in allen Fällen auf die Senkung des Alters zurückzuführen, ab dem die erste Fremdsprache ein verpflichtendes Fach ist (Eurydice, 2023, S. 20 und S. 43).

Die Schweiz verfolgt mit ihrer Sprachenreform Ziele, die mit denen Europas und der Vision eines europäischen Bildungsraums übereinstimmen.

Wissenschaftliche Befunde

1. Es gibt **keine Hinweise auf eine Überforderung** der Schweizer Schüler*innen, wenn sie auf der Primar- und der Sekundarstufe zwei Fremdsprachen lernen.

Die Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED) von Bund und Kantonen hat 2015 eine sogenannte „Systematic Review“ beim Danish Clearing House der Universität Aarhus zum Thema Fremdsprachenlernen in Auftrag gegeben (Dyssegaard et al., 2015). Dabei wurden alle schweizerischen und internationalen Studien, die zu dem Zeitpunkt publiziert waren und einen Bezug zur Thematik aufwiesen einer Qualitätskontrolle und weitergehenden inhaltlichen Kontrolle unterzogen (bzgl. Relevanz).

- ▶ In den auf diese Weise selektierten Studien fanden sich keine Hinweise auf eine generelle Überforderung von Frühlernenden, wenn sie in der Schule gleichzeitig mehrere Fremdsprachen lernen.
- ▶ Auch in der Literaturübersicht von Manno & Egli (2018) wird in Bezug auf diese Frage explizit festgehalten, dass in der Literatur keine Überforderung seitens der Lernenden nachgewiesen wird (vgl. Haenni Hoti et al., 2009).

Die Umsetzung des Modells 3/5 (HarmoS) und des schweizerischen Fremdsprachenunterrichts wurde mehrfach evaluiert. In keiner dieser Studien gibt es Hinweise auf eine generelle Überforderung:

- ▶ 2015 wurden in sechs Zentralschweizer Kantonen die Fremdsprachenkompetenzen der Schüler*innen durch das Institut der Universität Freiburg gemessen (Peyer et al., 2016).
- ▶ 2013 und 2015 wurde der Englischunterricht im Kanton Thurgau durch die Pädagogische Hochschule Thurgau evaluiert (Kreis, Williner & Maeder, 2014; Steidinger & Marques Pereira 2016).
- ▶ 2015 wurden die Englischkompetenzen in den Kantonen Aargau (und Solothurn als Kontrollgruppe) durch das Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich untersucht (Bayer & Moser, 2016). [Vollerhebung]
- ▶ Von 2015 - 2019 wurde am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Auftrag der Pässepartout-Kantone eine Evaluation der Fremdsprachenkompetenzen durchgeführt (Wiedenkeller & Lenz, 2019).
- ▶ 2016 und 2017 wurden im Rahmen der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) erstmals (Bildungsstandards) mittels gesamtschweizerischen Tests überprüft. Dieser Datensatz wird auch für das nationale Bildungsmonitoring und die kantonalen Qualitätsentwicklungsprozesse genutzt (Konsortium ÜGK, 2019).

Beispiel: Im Rahmen der Überprüfung der Fremdsprachenkompetenzen in der Bildungsregion Zentralschweiz im Kontext des Modells 3/5 am Ende der 6. und der 8. Klasse von Peyer et al. (2016, S. 6), wurden neben einer Evaluation der Sprachkompetenzen auch eine Befragung der Schüler*innen sowie der Lehrpersonen zu verschiedenen Variablen wie Motivation und Merkmalen des Unterrichts durchgeführt. Die Auswertung des Items „Ich bin im Französisch-/Englischunterricht oft gestresst, weil alles so schwierig ist“ ergab, dass sich die Mehrheit der Schüler*innen im Französischunterricht nicht überfordert fühlt. Zudem ist die Mehrheit auf allen Stufen mit ihrem Französisch- bzw. Englischunterricht eher bis sehr zufrieden.

Oft basiert die Rede von der Überforderung von Kindern beim Französischlernen, wie sie in den Medien dargestellt wird, auf den Einschätzungen von Lehrpersonen. Dies gilt auch für die Fälle, die in den Studien von Haenni Hoti & Werlen (2009, S. 26f.) und Elmiger (2014, S. 54) beschrieben sind. In diesen Fällen teilen Lehrpersonen die Kinder in Lernende mit und ohne Lernschwierigkeiten ein. Dabei wird nicht geklärt, ob bei einer solchen Kategorisierung die wahrgenommene Überforderung tatsächlich mit der spezifischen „kognitiven“ Art des Lernens und Unterrichtens im Fremdsprachenunterricht zusammenhängt oder ob (auch) andere Ursachen – und davon gibt es viele mögliche – vorliegen, wie etwa eine allgemeine kognitive Schwäche, die sich auch in anderen Fächern zeigt und nicht nur die Fremdsprachenkompetenzen betrifft (Lambelet & Berthele, 2014, S. 58; vgl. auch Wiedenkeller, 2013, S. 14). Derzeit fehlt eine angemessene Definition von Überforderung aus Sicht der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung.

- 2. Für Dispensation gibt es aus wissenschaftlicher Sicht keine Grundlage.** Im Gegenteil: Dispensation widerspricht dem Anspruch der Chancengerechtigkeit.

Es fehlt an einer klaren Definition und Operationalisierung des Begriffs „Überforderung“ (Lambelet & Berthele, 2014, S. 58), die einer angemessenen Dispositionspraxis für Frühfranzösisch zugrunde liegen könnte. Es besteht im Falle von Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht das Risiko, dass Kinder ungerechtfertigterweise um eine für sie wichtige Lernchance gebracht werden.

- 3. Früher Beginn notwendig, damit die gesetzten Ziele erreicht werden können:** Mehr Lektionen führen zu signifikant höheren Leistungen. Die Spätlernenden holen die Frühlernenden bis Ende obligatorische Schulzeit nicht ein.

Die Evaluation von Bayer & Moser (2016), die die Englischkompetenzen im Modell 3/5 im Kanton Aargau (Mitte 8. und Ende 9. Klasse) untersucht, stellt fest, dass die Lernenden im Kanton Aargau, die zum Zeitpunkt der Leistungsmessung bereits fünfeinhalb bzw. sieben Jahre Englischunterricht absolviert haben, statistisch signifikant häufiger höhere Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) erreichen als jene im Kanton Solothurn. Letztere dienten als Kontrollgruppe und verfügten zum Zeitpunkt der Messung Mitte 8. Klasse über eineinhalb und Ende 9. Klasse über drei Jahre Englischunterricht. Diese Schüler*innen gehörten signifikant häufiger den niedrigeren Niveaus des GER an. Unter den gegebenen Bedingungen erbringen die Schüler*innen mit früherem Englischunterricht insgesamt deutlich bessere Leistungen. Es wird darauf hingewiesen, dass die Lerngeschwindigkeit der älteren Lernenden zwar etwas höher ist (vgl. auch Pfenninger 2014 und 2016; Lambelet & Berthele 2014), dieser Umstand jedoch den Solothurner Spätlernenden nicht ausreicht, um das Leistungsniveau der Aargauer Frühlernenden bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit zu erreichen. Jüngere Lernende sind zudem motivierter, eine Sprache zu lernen als ältere Lernende. Studien zu verschiedenen Kontexten zeigen, dass ein früher Beginn mit einer positiveren Haltung gegenüber dem Lerngegenstand einhergeht (Lambelet & Berthele, 2014, S. 56).

- 4. Fremdsprachenunterricht, der zu späterem Zeitpunkt einsetzt und dafür intensiver ausfällt, würde schwache Lernende benachteiligen.**

Die Verlagerung des Französischunterrichts auf die Sekundarstufe hätte eine Umverteilung von Lektionen zur Folge in Form einer Konzentration von Stunden auf einen geringeren Zeitraum. Es wurde zwar gezeigt, dass ältere Englischlernende des Gymnasiums schneller lernen und damit in bestimmten Kompetenzbereichen effizienter sind als Frühlernende (Pfenninger, 2014). Eine Verschiebung des Französischunterrichts auf die Sekundarstufe I könnte jedoch nicht die gesamte Schüler*innenpopulation für sich nutzbar machen, denn für die Gruppe der schwächsten Lernenden, die von einer Verteilung der Lektionen auf einen weiten Zeitraum profitiert, wäre eine Intensivierung der Unterrichtszeit unvorteilhaft. Für diese vulnerable Gruppe, die unter diesen Bedingungen den geringsten Lernzuwachs (Denzler et al., 2017, S. 30) zeigt, kommt dieses Setting einer Benachteiligung gleich (vgl. Bevorteilung der Spätlernenden: Lambelet & Berthele, 2014, S. 46).

- 5. Die Förderung der Fremdsprachenkompetenz steht der Förderung der Schulsprache nicht im Weg.**

Mit dem Argument, dass Schüler*innen zuerst richtig Deutsch lernen sollen, bevor sie Fremdsprachen lernen, werden wichtige Zusammenhänge ausser Acht gelassen. Es gibt zwar oft eine hohe Korrelation zwischen den Kompetenzen in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Dieses gleichzeitige Auftreten ist aber kein Beleg für einen kausalen Zusammenhang zwischen beispielsweise den Deutschkompetenzen und den fremdsprachlichen Kompetenzen (Denzler et al., 2017). Die Korrelation kann vielmehr durch eine allgemeine kognitive Fähigkeit oder eine bestimmte allgemeine individuelle Sprachlernfähigkeit begründet sein (vgl. Lambelet & Berthele, 2014, S. 53; Berthele et al., 2021), die sich gleichermaßen positiv oder negativ auf das Schul- und Fremdsprachenlernen auswirken. Dabei ist anzumerken, dass das Sprachenlernen stets das Ergebnis von mehreren sehr unterschiedlichen Faktoren ist. Bessere Ergebnisse im Fremdsprachenlernen von Kindern mit Migrationshintergrund könnten darauf zurückzuführen sein, dass diese Kinder bereits Erfahrungen im Erwerb einer Zweitsprache gesammelt haben (vgl. Elmiger & Bossart, 2006, S. 43; Haenni Hoti & Werlen, 2009, S. 26). Zudem könnte ihre erweiterte sprachliche Kompetenz ihnen ein grösseres Spektrum an Ressourcen bieten, insbesondere im Hinblick auf die rezeptiven Fähigkeiten. Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf Sprachbewusstsein und metalinguistische Fähigkeiten kann auch positive Rückwirkungen auf die Erstsprache haben (beispielsweise Cenoz, 2001).

6. Kinder mit Migrationshintergrund und anderer Herkunftssprache sind nicht per se benachteiligt.

Die deutsche DESI-Studie (Hesse & Göbel, 2009; Klieme, 2008; Klieme et al., 2008) hat gezeigt, dass mehrsprachige Kinder (mit Migrationshintergrund) in der ersten in der Schule gelernten Fremdsprache (Englisch) bessere Leistungen erzielen als einsprachig deutschsprachig aufgewachsene Kinder. Ähnliche Lernvorteile im Hörverstehen beim Französischlernen als Drittsprache haben Haenni Hoti & Heinzmann für Kinder mit bi- oder mehrsprachigem familiärem Hintergrund nachgewiesen (vgl. auch Rymarczyk, 2010). Diese Vorteile werden mit der Tatsache erklärt, dass diese Kinder ihre Erfahrungen aus dem Spracherwerb in natürlicher (ungesteuerter) Umgebung nutzen (vgl. Elmiger & Bossart, 2006, S. 43; Haenni Hoti & Werlen, 2009, S. 26) beispielsweise in Form von Sprachlern- und -Sprachverwendungsstrategien. Es ist auch möglich, dass sie eine erweiterte sprachliche Kompetenz haben und damit eine breitere Ressourcenbasis (Lambelet & Berthele, 2014, S. 54).

Die Studie von Heinzmann (2010) präsentiert Ergebnisse, wonach Kinder mit Migrationshintergrund motivierter sind, Fremdsprachen zu lernen. Dies stimmt mit anderen Studien überein, die feststellen, dass diese Kinder im Fremdsprachenunterricht oft interessierter und mutiger sind (Lambelet & Berthele 2014, S. 54). Wenn Kinder mit Migrationshintergrund schwache Leistungen im Französischunterricht zeigen, kann dies an dem seit langem nachgewiesenen, robusten Zusammenhang zwischen einem bildungsfernen familiären Hintergrund und schwachen literalen Sprachkompetenzen liegen (Lambelet & Berthele 2014, S. 54).

Bibliographische Referenzen

- Bayer, Nicole & Moser, Urs (2016). *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I. Schlussbericht zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich. [Link] [08.08.2024]
- Berthele, R. & Udry, I. (eds.). (2021). *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation* (Eurosla Studies, 5). Berlin: Language Science Press.
- Berthele, R. (2018). Alle Thesen sind Hypothesen: Transfer. *Babylonia*, 3, 63-67.
- Berthele, R., Lambelet, Amelia & Schedel, L. (2017). Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: L'exemple des inférences inter-langues. *Le Français dans le monde*, 61, 146–155.
- 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. [Link] [08.08.2024]
- Cenoz, J. (2013). The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, 1, 71–86.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71–87.
- Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hrsg.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. [GER] [Link] [08.08.2024]
- Denzler, S.; Oggenfuss, C.; Wolter, S. C. (2017). Konfliktfeld Fremdsprachenunterricht. *Bildung Schweiz*, 5, 30-31. [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Aarau]
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2015). Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe - das sagt die Forschung. *Bildung Schweiz*, 12, 18-19.
- Dyssegaard, B. C., Egeberg, J., Sommersel, B. H., Steenberg, K. & Vestergaard, S. (2015). *A Systematic Review of the Impact of Multiple Language Teaching, Prior Language Experience and Acquisition Order on Students' Language Proficiency in Primary and Secondary School*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research. [Link] [16.08.2024]

- EDK 2019. *Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4BV) für den Bereich der obligatorischen Schule*, 27. Juni 2019. Bern: EDK. [Link] [16.08.2024]
- EDK 2015. *Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4BV) für den Bereich der obligatorischen Schule*, 18. Juni 2015 Bern: EDK. [Link] [16.08.2024]
- EDK (2015). *Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte gemäss Artikel 62 Absatz 4 BV für den Bereich der obligatorischen Schule*. Bern: EDK. [Link] [16.08.2024]
- EDK (2014). *Bestätigung der EDK-Sprachenstrategie*. Bern: EDK Generalsekretariat. Bern: EDK.
- EDK (2011). *Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente HarmoS-Konkordat*. Bern: EDK. [Link] [16.08.2024]
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. [Link] [16.08.2024]
- Europäischer Rat. (2019). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen. *Amtsblatt der Europäischen Union, C 189*, 1–11. [Link] [08.08.24]
- Europäischer Rat (2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Barcelona: Europäischer Rat. [Link] [08.08.24]
- Elmiger, D. (2014). Getestet und für gut befunden? Erfahrungen mit dem neuen Fremdsprachenunterricht und den neuen Lehrmitteln in der Westschweiz und in den Pässepartout-Kantonen. *Babylonia*, 1/2014, 50–54.
- Elmiger, D., & Bossart, M.-N. (2006). *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe*. [Link] [08.08.2024]
- Haenni Hoti, A. & Heinzmann, S. (2012). Foreign language reforms in Swiss primary schools: Potentials and limitations. *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, 13, 189–206.
- Haenni Hoti, A., & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht NPF56*. Schweizerischer Nationalfonds: Bern.
- Haenni Hoti, A.; Müller, M.; Heinzmann, S.; Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Langsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56)*. [Link] [10.08.2024]
- Haenni Hoti, A. (2007). Leistungsvielfalt als Herausforderung für den Englischunterricht auf der Primarstufe. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25, 205–213.
- Heinzmann, S.; Müller, M.; Oliveira, M.; Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2009). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe: Verlängerung des NFP-56-Projekts, Schlussbericht (Forschungsberichte der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz 23)*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz [Link] [10.08.2024]
- Hesse, H.-G., & Göbel, K. (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: I. Gogolin & U. Neumann, (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit*. Berlin: Springer, 281–287.
- Hohwiller, P. (2017). Fremdsprachenunterricht und Migration. Überlegungen zu einem migrationssensiblen Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2/2017, 5-6.
- Klieme, E. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Klieme, E., Wolfgang, E., Helmke, A., Lehmann, R., et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Konsortium ÜGK (Hrsg.) (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. Bern und Genf: EDK und SRED. [Link] [16.08.2024]
- Kreis, A.; Williner, M. & Maeder, C. (2014). *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Thurgau: Pädagogische Hochschule Thurgau. [Link] [10.08.2024]

- Lambelet, A. & Berthele, R. (2015). *Age and Foreign Language Learning in School*. Basingstoke: Palgrave.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen – Stand der Forschung*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Lendl, J. (2017). Transitional woes: On the impact of L2 input continuity from primary to secondary school. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (3), 443–469.
- Lüdi, G. (2018). Das Gesamtsprachenkonzept von 1998 – 20 Jahre danach. *Babylonia*, 3, 14–19.
- Manno, G. (2022): Schriftliche Rezeption im Französischen als zweite schulische Fremdsprache in der Deutschschweiz. Eine stufen- und sprachenübergreifende Untersuchung zur Lesekompetenz und zur Kognatenerkennung“. In J. Kainhofer and M. Rückl (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings*. Berlin, Boston: De Gruyter, 139-156. [Link] [28.08.2024]
- Manno, G.; Egli Cuenat, M.; Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (Hrsg.) (2020). *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe*. Münster/New York: Waxmann.
- Manno, G. & Egli Cuenat, M. (2018). Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz. Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 217–243.
- Matthey, C. (2018). L'enseignement des langues nationales, un jeu fédéral? *Babylonia*, 3, 10–13.
- Muñoz, C. (Hrsg.). (2006). *Age and rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Peyer, E.; Andexlinger, M.; Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Peyer, E.; Kaiser, I. & Berthele, R. (2010). The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism*, 7, 225–239.
- Pfenninger, S. E. (2014). The literacy factor in the optimal age discussion: a five-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (3), 217–234. [Link] [13.08.2024]
- Pfenninger, S. E. (2011). Age effects on the acquisition of nominal and verbal inflections in an instructed setting. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 401–420.
- Piske, T. (2014). Empirische Befunde zur Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb. In: H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The Multilingual Brain: Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. epubli Verlag.
- Romonath, R., Wahn, C., & Gregg, N. (2005). Phonologische und orthographische Verarbeitungsfähigkeiten in der Worterkennung und Rechtschreibung legasthener Jugendlicher und junger Erwachsener im Deutschen und Englischen. *Foliophoniatrica et logopaedica*, 57(2), 96–110.
- Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums am Beispiel der Lehrwerkreihe „Romanische Sprachen interlingual lernen“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 169–191.
- Rymarczyk, J. (2010). Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht*, 4, 60–78.
- Steidinger, P. & Marques Pereira, M. (2016). *Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau Schlussbericht der Evaluation Januar 2016*. [Link] [08.08.2024]
- Venus, T. (2017). Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1), 122–138.
- Wiedenkiller, E. & Lenz, P. (2019). *Kurzbericht zum Projekt 'Ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts in der 6. Klasse (HarmoS 8) in den sechs Passepartout-Kantonen'*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit und PH Freiburg. [Link] [08.08.2024]
- Wiedenkiller, E. (2013). Strukturierter Überblick über kantonale Studien zum Fremdsprachenunterricht. Analytische Darstellung, inhaltliche und methodische Auswertung, im Auftrag der EDK. Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KfM) der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit, Universität Freiburg. [Link] [08.08.2024]