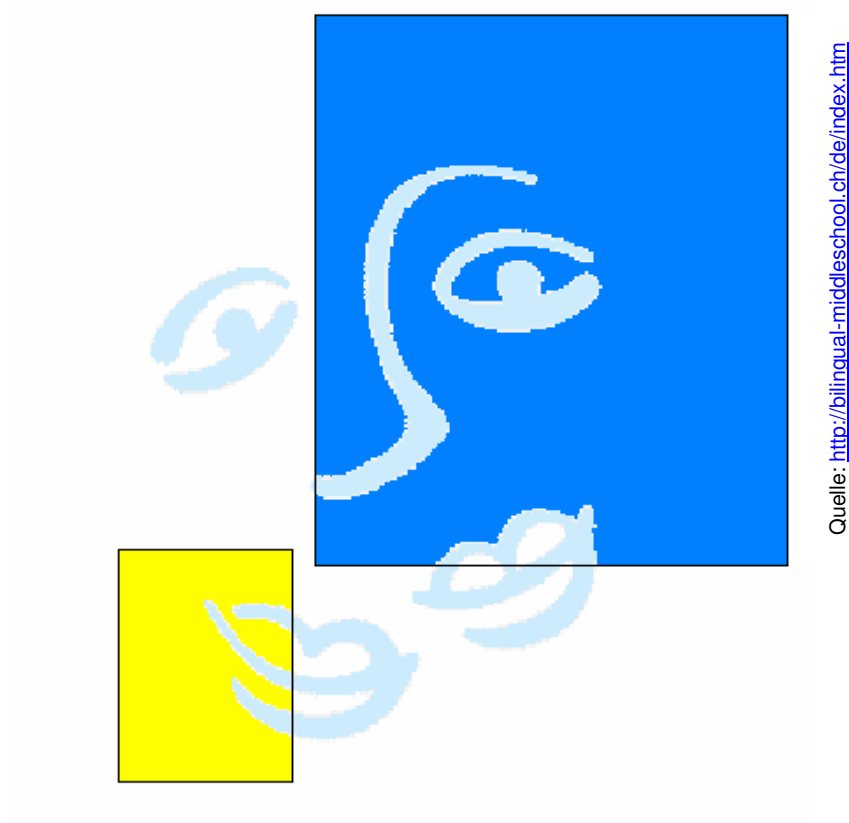


Leistungsfähigkeit der frühen totalen Immersion

Sprache lernt man, indem man sie braucht

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis



Quelle: <http://bilingual-middleschool.ch/de/index.htm>

Rosemarie SENGGEN

Betreuer: Dr. Alain Metry

Sitten/Brig, den 6. März 2006

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
Einführung	5
Theoretischer Rahmen der Untersuchung	6
1. <i>Problematik der Untersuchung</i>	6
1.1 Historischer Überblick	6
1.2 Forschungslage	6
1.3 Problemlage	7
2. <i>Theoretischer Bezugsrahmen</i>	8
2.1 Zweisprachigkeit- Mehrsprachigkeit	8
2.2 Spracherwerbstypen	9
2.3 Immersion	10
2.4 Der Aufbau der Sprache im L2- Erwerb	11
2.5 Einflussfaktoren des Fremdsprachenerwerbs	15
3. <i>Fragestellung</i>	17
4. <i>Methodisches Vorgehen</i>	17
4.1 Anfrage	17
4.2 Auswahlverfahren	17
4.3 Datenerhebung	18
4.4 Datenauswertung	19
Empirischer Teil.....	21
5. <i>Darstellung der Ergebnisse</i>	21
5.1 Leistungstests Deutsch.....	21
5.2 Leistungstests Französisch	27
5.3 Gesamtüberblick	34
5.4 Leistungstests Französisch und Deutsch im Vergleich	35
5.5 Einflussfaktoren	38
6. <i>Interpretation der Ergebnisse</i>	38
6.1 Unterschiede zu den Kontrollgruppen	38
6.2 Das Erlangen der Niveaus A1, A2 und B1	40
6.3 Zweisprachige Leistung der L2-ErwerberInnen.....	41
6.4 Einflussfaktoren	42
6.5 Falsifikation oder Verifikation der Fragestellung.....	43
7. <i>Kritische Diskussion</i>	45
Schlussfolgerungen	47
Literaturverzeichnis.....	50
Verzeichnis der Anhänge	53

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beabsichtigt die Überprüfung der Leistungsfähigkeit der frühen totalen Immersion bis hin zur 5. und 6. Primarklasse an einer kleinen Population von 40 Probanden (20 L2-Erwerbende, die dem schulischen Unterricht in der anderen Sprache folgen, und 20 monolinguale SchülerInnen, die dem Unterricht in ihrer Muttersprache folgen).

Mit Hilfe einer linguistischen Biographie, erstellt durch die Eltern von SchülerInnen der 5. und 6. Primarstufe, welche den schulischen Unterricht in einer Fremdsprache verfolgen, wurde versucht, deren Sprachverhalten zu analysieren sowie zusätzliche Informationen über Geschlecht, Motivation und Alter zu erhalten. Es wurden schliesslich diejenigen L2-LernerInnen ausgewählt, deren linguistische Biographie auf frühe totale Immersion schliessen liess. Mittels Leistungstests in den verschiedenen Bereichen der Sprachtätigkeiten „Sprechen“, „Lesen“, „Hören“, „Schreiben“ und „Sprachstrukturen“ (Wortschatz/Grammatik) wurden diese ausgewählten L2-LernerInnen auf ihre Kompetenzen und Kenntnisse hinsichtlich der L1 und der L2 hin überprüft. Die diversen Testaufgaben umfassten jeweils drei Schwierigkeitsgrade bzw. Sprachniveaus des Europäischen Sprachenportfolios (ESP): A1, A2 und B1.

Im theoretischen Teil dieser Studie werden für die Zweisprachigkeit und die Immersion zentrale Begriffe definiert und die Lernsystematik der L2 beschrieben wie auch der mögliche Einfluss von gewissen biologischen und affektiven Faktoren geltend gemacht.

Die verschiedenen Testresultate der Immersions-SchülerInnen, welche jeweils mit entsprechenden Kontrollgruppen (d.h. mit Gruppen gleicher Jahrgangsstufe bzw. Klasse) verglichen wurden, sowie die Interpretation dieser Ergebnisse sind im empirischen Teil dieser Arbeit niedergeschrieben. Durch die Untersuchung wird deutlich, dass L2-ErwerberInnen mehr Mühe in den Testbereichen „Sprechen“ und „Schreiben“/ „Sprachstrukturen“ in der L2 sowie „Lesen“ und „Schreiben“/ „Sprachstrukturen“ der L1 bekunden.

Die erhobenen Resultate der Probanden mit L2-Erwerb werden schliesslich um drei weitere Elemente ergänzt: die Einflussfaktoren Alter, Motivation und Geschlecht.

Das Schlusskapitel fasst nochmals in gekürzter Form die aufgrund dieser Evaluation erhaltenen Erkenntnisse zusammen.

Schlüsselwörter:

Frühe totale Immersion
Leistungstest
Zweisprachigkeit
L2-Erwerb

Dankeswort

Zur Verwirklichung der vorliegenden Diplomarbeit haben mehrere Personen beigetragen. An dieser Stelle möchte ich mich recht herzlich für deren Unterstützung bedanken.

Dr. Alain Metry danke ich für die engagierte Betreuung dieser Studie. Ebenfalls möchte ich den involvierten Lehrpersonen, SchulpräsidentInnen und Testpersonen, ohne die keine Untersuchung hätte durchgeführt werden können, meinen Dank aussprechen- wie auch dem Lektor Silvan Imhof.

Einführung

Persönliche Motivation

Meine Motivation zu dieser Studie kommt aus Erfahrungen, die ich einerseits in der Rolle der Lehrperson und andererseits in derjenigen der Schülerin machte.

Während dreier Jahre hatte ich Gelegenheit, Deutschförderungskurse für Kinder zu erteilen, welche die Zweitsprache (L2) mittels der frühen totalen Immersion erwarben. Ich begleitete durchschnittlich 13 Kinder auf den Stufen Kindergarten bis 6. Primarklasse. Der Altersunterschied erlaubte mir, die Entwicklung unter den Kindern zu vergleichen und deren Sprachlernprozess zu analysieren. Beeindruckt von den Fortschritten, welche die SchülerInnen von Jahr zu Jahr in der L2 erzielten, begann ich, mich für die verschiedenen Immersionsverfahren zu interessieren.

Ein weiterer Grund, den Spracherwerbsprozess zu analysieren, war das Praktikum 301, welches ich an der Schweizer Schule von Bogotá absolvierte. Schweizer Lehrkräfte unterrichten dort nach dem Modell der frühen totalen Immersion, um den spanischsprachigen Kindern mit Schweizer Abstammung den Erwerb ihrer schweizerischen Landessprache zu ermöglichen. Die Erfahrung, in einer Klasse zu unterrichten, in der die Unterrichtssprache für jedes Kind die L2 war, war für mich äusserst interessant und lehrreich.

Ein anderer wesentlicher Anreiz zu dieser Studie war die eigene Schullaufbahn. Neun Jahre meiner Schulzeit erfolgten nach der Methode der Immersion – eine Erfahrung, welche für diese Diplomarbeit mit ausschlaggebend war.

Gemäss Aeberli wird die Primarschule der Zukunft die SchülerInnen mit zwei Fremdsprachen konfrontieren. Dies wird jedoch nicht mehr im reinen Fremdsprachenunterricht geschehen, sondern die zu erlernenden Sprachen werden zu Unterrichtssprachen – die „Sprachen werden benutzt, nicht gelehrt“ (Aeberli, 2001, S. 82). Meines Erachtens braucht es aber bereits heute das Verständnis der Lehrperson für den Zweitspracherwerb, da oftmals fremdsprachige Kinder am Unterricht teilnehmen und immer mehr Bilingue-Klassen eingerichtet werden.

Die Zukunftsperspektive von Aeberli und die schon heute anzutreffende Situation sind wesentliche Gründe, mich als zukünftige Lehrperson mit der Thematik der Immersion auseinander zu setzen, um zu Erkenntnissen zu kommen, welche mir in meinem späteren Beruf helfen können.

Angestrebte Ziele und methodisches Vorgehen

Ziel der Studie ist es, die Leistungsfähigkeit der frühen totalen Immersion in den Bereichen „Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“, „Sprachstrukturen“ und „Hören“ in der Erst- und Zweitsprache bis hin zur 5. bzw. 6. Primarklasse zu evaluieren und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen.

Um Antworten auf die Fragestellung zu erhalten, werden im *theoretischen Teil* Aspekte zum besseren Verständnis der Thematik erörtert und zentrale Anhaltspunkte für die Untersuchung sowie das methodische Vorgehen präsentiert und behandelt.

Im Teil der *empirischen Untersuchung* werden die Ergebnisse dargestellt und mit Hilfe der im theoretischen Teil erarbeiteten Theorie interpretiert. Eine kritische Diskussion wird dieses Kapitel beenden.

In den *Schlussfolgerungen* wird der formative Nutzen der Diplomarbeit diskutiert und ein Ausblick gegeben, zuletzt werden dann Vorschläge für weiterführende Arbeiten vorgebracht.

Theoretischer Rahmen der Untersuchung

1. Problematik der Untersuchung

1.1 Historischer Überblick

Bis vor einem Jahrhundert war die Bedeutung einer Zweitsprache gering – der Grossteil der Bevölkerung überschritt die Landes- bzw. Kantonsgrenze kaum oder gar nicht und war demzufolge mit keiner anderen Sprache konfrontiert. Doch durch die freie Wahl des Arbeitsortes, die wirtschaftliche Kooperation über die Landesgrenzen hinweg, die Wanderbewegungen und den Medieneinfluss wuchs der Stellenwert der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren deutlich an. Den Fremdsprachenkenntnissen wird seither eine immer grössere Bedeutung zugemessen (vgl. Deshays, 1990, S. 35). Laut Gompf ist die „Kenntnis fremder Sprachen [...] heute eine zentrale Voraussetzung für alle Menschen zur Teilhabe am wirtschaftlichen und kulturellen Geschehen“ (Gompf, 1990, S. 82). Auch Graf und Tellmann (1997) äussern sich dahingehend, dass Kenntnisse von fremden Sprachen „für die berufliche und auch private Selbstverwirklichung jedes Einzelnen bereits heute von grundlegender Bedeutung und in naher Zukunft womöglich unverzichtbar sind“ (S. 36).

Als ältestes Sprachlernverfahren gilt die Immersion. Bereits im Mittelalter und in der Antike wurden Griechisch und Lateinisch so gut erlernt, weil sie die Unterrichts-, Handels- und Verkehrssprachen waren.

Das Immersionsverfahren wurde Mitte der 60er Jahre in Montreal erstmals wieder „reanimiert“, um anglophonen Kindern bessere Französischkenntnisse zu vermitteln als dies im üblichen Fremdsprachenunterricht geschieht. Der Erfolg war dermassen beeindruckend, dass heute das Immersionsverfahren in diversen Ländern angeboten wird und von einer starken Zunahme der SchülerInnen profitiert (vgl. EDK, 1995, S. 13).

Da die wirtschaftliche, soziale und politische Lage auch in Europa die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung erforderlich macht, konnte die Methode der Immersion auch hier Eingang finden. Bei der Mehrzahl der Schulversuche in europäischen Ländern wird angestrebt, der Bevölkerung nebst der Landessprache eine bzw. zwei weitere Sprachen beizubringen (vgl. Wode 1995, S.17). Für die Schweiz ergeben sich besondere Bedingungen durch ihren Sprachenreichtum: Vier Landessprachen werden amtlich anerkannt und Wechsel zwischen verschiedenen Sprachregionen vollziehen sich bereits auf kurzen Strecken. Diese Umstände begünstigen den Fremdsprachenerwerb und damit die postulierte Zweisprachigkeit (vgl. Aeberli, 2001, S. 82).

Allein im zweisprachigen Kanton Wallis besuchten bereits im Schuljahr 1998/99 ungefähr 500 SchülerInnen zweisprachige Kindergärten bzw. Primarschulen in öffentlichen Institutionen. Gegenwärtig ist die partielle Immersion im Kanton Wallis auf allen Schulstufen verbreitet, um den Erwerb der zweiten Kantonssprache zu fördern (vgl. Fuchs, 1999, S. 1 f.).

1.2 Forschungslage

Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen zu den kanadischen immersiven Schulversuchen haben vielerlei Ergebnisse an den Tag gebracht. Evaluert wurden die Effizienz der diversen Immersionsmodelle, die Entwicklung und das Niveau des Fachwissens, die Evolution der Erstsprache (L1) sowie die Frage nach der Begabung der SchülerInnen für die Teilnahme am Immersionsunterricht (vgl. Wode, 1995, S. 74). Wode (1995) erwähnt, dass ausserdem allfällige soziale oder psychologische Auswirkungen des Immersionsverfahrens auf die SchülerInnen in Kanada erforscht wurden (S. 83).

Folgende Beiträge zur Immersion konnten von den kanadischen Studien erklärt werden:

- Die Entwicklung und das Niveau des Fachwissens werden nicht unbedingt beeinträchtigt.
- Die Entwicklung der Erstsprache wird nicht beeinträchtigt.
- „Das erreichbare Niveau der Immersions-Sprache übertrifft das Niveau konventionell unterrichteter Kinder gleichen Alters um ein beachtliches Mass. Das Lese- und Hörverstehen kann das altersgemässe Niveau von L1-Kindern erreichen. Für die Produktion gilt dies in der Regel nicht“ (EDK, 1995, S. 13).
- Eine besondere Begabung der SchülerInnen zur Teilnahme am Immersionsunterricht ist nicht notwendig.
- Das Immersionsverfahren begünstigt bei den SchülerInnen die Entwicklung einer positiven Einstellung.
- Das Immersionsverfahren kann für SchülerInnen aus Minderheiten und Mehrheiten eingesetzt werden (vgl. ebd., S.13).

Inzwischen sind auch Evaluationen des Immersionsunterrichts und dessen Auswirkungen aus anderen Ländern vorhanden. Diese stimmen überwiegend mit den Erfahrungen der kanadischen Studien überein und erlauben weitere Präzisierungen und Vervollständigungen. Die Psycholinguistik liefert zudem Informationen über die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen sowie über die relevanten Einflussfaktoren.

Ausführliche Untersuchungen über immersive Schulprojekte gibt es jedoch in Europa bis anhin nur wenige. Deshalb wird für die Wirksamkeit, für Gefahren und für Anwendungsmöglichkeiten dieses Sprachlernverfahrens auf die bewährten Evaluationen aus Kanada und anderen Ländern zurückgegriffen (vgl. Wode, 1995, S. 13).

1.3 Problemlage

Auch Wode erklärt Fremdsprachenkenntnisse zur zentralen Voraussetzung in den Bereichen Wirtschaft, Beruf, Kultur und Politik, alles Sektoren, welche in der heutigen Gesellschaft einen hohen Stellenwert einnehmen (vgl. Wode, 1995, S. 45). Deshalb sollen bereits Vorschulkinder eine Fremdsprache erlernen, um sich diese Voraussetzungen anzueignen (vgl. Graf und Tellmann, 1997, S. 29). Demzufolge suchen immer mehr Eltern nach Methoden, welche die Effizienz des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts übertreffen, um ihren Kindern nicht nur Zweitsprachenkenntnisse, sondern echte Zweisprachigkeit zu ermöglichen.

In Monthey, Siders und Sitten sind in den Schuljahren 1994 bis 1996 bilinguale Klassen eröffnet worden, in welchen Deutsch nebst Französisch zu 50% als Unterrichtssprache eingesetzt wird. Anne-Lore Bregy, Claudine Brohy und Gaby Fuchs evaluierten die Anfangsklassen der Gemeinden nach drei- bis vierjährigem Unterricht mit früher partieller Immersion auf ihre Erst- und Zweitsprachenkenntnisse in den Bereichen Produktion und Rezeption und stellten die Ergebnisse in der Arbeit *Expérience d'apprentissage bilingue précoce* (2000) dar. Ebenso wurde die Einstellung der SchülerInnen zum bilingualen Unterricht erforscht und ausgewertet.

Doch trotz der Eröffnung von bilingualen Klassen im Kanton Wallis ziehen Eltern es vor, ihre Kinder an einer Schule mit fremder Unterrichtssprache einzuschulen, in der Überzeugung, dass diese so die erwünschte Zweisprachigkeit „schnellst- und bestmöglich“ erlangen. Eine Methode, welche vor allem in den „zweisprachigen“ Städten Sitten und Siders in den letzten Jahren an Beliebtheit bei den Eltern gewonnen hat – die totale Immersion konnte sich etablieren.

Obwohl Kanada und weitere Länder wissenschaftliche Ergebnisse über das Immersionsverfahren liefern konnten, halte ich es dennoch für notwendig, die Immersion am kantonseigenen Schulsystem zu erforschen. Ergänzend zur Evaluierung des frühen

partiellen Immersionsverfahrens von Anne-Lore Bregy, Claudine Brohy und Gaby Fuchs möchte ich mit meiner Studie die Leistungsfähigkeit der frühen totalen Immersion überprüfen. Dabei werde ich die Fertigkeiten der Produktion und der Rezeption in der Erst- und Zweitsprache nach 7- bis 8-jährigem totalem immersivem Unterricht evaluieren und auch die Einflussfaktoren Geschlecht, Alter und Motivation berücksichtigen.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel wird die Zweisprachigkeit sowie die Immersion aus pädagogischer und linguistischer Sichtweise vorgestellt.

Es folgt eine Begriffserklärung der beiden Basistermini und zudem werden verschiedene Spracherwerbstypen und Immersionsmodelle dargelegt.

In einem weiteren Teil werden Kenntnisse zum L2-Aufbau in den vier Bereichen der Sprachtätigkeiten genannt, um den Sprachprozess später im empirischen Teil besser analysieren und verstehen zu können; auch die Entwicklung der L1 sowie Einflussfaktoren, welche für die Dateninterpretation von Bedeutung sein könnten, werden berücksichtigt. Nach dem theoretischen Teil wird die Fragestellung dieser Studie vorgestellt. Am Ende des Kapitels wird schliesslich auch das methodische Vorgehen für die Datenerhebung beschrieben.

2.1 Zweisprachigkeit – Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist eine zusammenfassende Bezeichnung und wird verwendet, wenn mehr als eine Sprache beherrscht wird, dabei wird unterschieden zwischen „Bilingualismus“ bei zwei Sprachen, „Trilingualismus“ bei drei Sprachen usw. Jedoch stellt sich die Frage, wie gut die Sprachen gesprochen werden müssen, damit überhaupt von Beherrschung bzw. Mehrsprachigkeit die Rede sein kann (vgl. Wode, 1995, S. 35).

Für die explizite Erklärung von „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Zweisprachigkeit“ sind über 90 unterschiedliche Definitionen bekannt, deshalb kann die Begriffserklärung nicht eindeutig fixiert werden (vgl. Le Pape Racine, 2000, S. 18). Die Ansichten variieren hauptsächlich in der Frage um den Beherrschungsgrad, wie in den folgenden Beispielen aufgezeigt wird:

- „Zweisprachigkeit besteht in der Fähigkeit, spontan eine zweite Sprache erfolgreich zu gebrauchen, wenn die Handlungssituation es empfiehlt“ (Graf & Tellmann, 1997, S. 245).
- Bloomfield (1935): Zweisprachigkeit ist die Beherrschung beider Sprachen, wie wenn beide die Muttersprache wären (vgl. Wode, 1995, S. 36).
- Weinreich (1953): Zweisprachig ist, wer eine der Kompetenzen (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) in einer anderen Sprache als in der Muttersprache besitzt (vgl. Stoll, 1996, S. 2).
- Haugen (1953): Die Zweisprachigkeit beginnt, wenn ein Individuum sinnvolle Aussagen in einer anderen Sprache als in der Muttersprache machen kann (vgl. ebd., S. 2).
- Hagège (1996): Eine Person ist zweisprachig, wenn ihre linguistischen Kompetenzen in den zwei Sprachen vergleichbar sind (vgl. ebd., S. 2).

Für die weiterführende Arbeit wird die Definition von *Bloomfield* übernommen. Eine Person ist seines Erachtens dann zweisprachig, wenn sie beide Sprachen perfekt beherrscht. In seiner Erklärung bleibt jedoch unklar, was „perfekt“ meint und wie die Muttersprache selbst gemessen werden kann (vgl. Wode, 1995, S. 36). Hierfür werden das Messinstrument von Stoll (1996) und die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) berücksichtigt.

Gemäss Stoll werden vier linguistische Kompetenzen unterschieden, diese teilen sich in die Bereiche Rezeption und Produktion sowie Schriftlichkeit und Mündlichkeit auf, wodurch ein kombinatorisches Konzept entsteht (vgl. Stoll, 1996, S. 2).

Folgendes Schema ergibt sich dabei für die Erst- und die Zweitsprache:

<u>Erstsprache</u>	Rezeption	Produktion	<u>Zweitsprache</u>	Rezeption	Produktion
Mündlich	Hören	Sprechen	Mündlich	Hören	Sprechen
Schriftlich	Lesen	Schreiben	Schriftlich	Lesen	Schreiben

Tabelle 1: Kombinatorisches Konzept von Stoll

Pro Sprache können sich – abgesehen von unwahrscheinlichen Möglichkeiten – acht verschiedene Kombinationen von Fertigkeiten ergeben. Wird eine Zweitsprache hinzugefügt, steigt die Anzahl der möglichen Kombinationen der Fähigkeiten auf 64 (vgl. Stoll, 1996, S. 2).

Die Kriterien der verschiedenen Kompetenzen bilden in dieser Studie, wie bereits erwähnt, die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS).

Für das Lernen aller Sprachen gelten die sechs Referenzniveaus des europäischen Sprachenportfolios (ESP), die heute weltweit Anerkennung finden. Dabei entsprechen die Niveaus A1 und A2 der elementaren, B1 und B2 der selbstständigen und C1 und C2 der kompetenten Sprachverwendung (vgl. Glaboniat, Müller, Schmitz, Rusch & Wertenschlang, o. J., S. 9). Durch die gemeinsamen Referenzniveaus werden sprachliche Eignungen anschaulich und vergleichbar gemacht. Der Europäische Referenzrahmen beschreibt ausführlich die Kann-Beschreibungen, welche die einzelnen Niveaus charakterisieren und deren Beherrschung auszeichnen (*siehe Anhang I*).

Zusammenfassend basiert die Definition der Zweisprachigkeit für diese Arbeit auf den Aussagen von Bloomfield, der Messtabelle von Stoll und den Kann-Beschreibungen des GERS der Niveaus A1, A2 und B1:

Die SchülerInnen sind dann zweisprachig, wenn alle vier Kompetenzen der L1 sowie der L2 der Messtabelle von Stoll unter den Kann-Beschreibungen des GERS in den entsprechenden Niveaus erfüllt werden (vgl. Stoll, 1996, S. 2).

<u>Erstsprache</u>	Rezeption	Produktion	<u>Zweitsprache</u>	Rezeption	Produktion
Mündlich	+ ¹	+	Mündlich	+	+
Schriftlich	+	+	Schriftlich	+	+

Tabelle 2: „Gesamtzweisprachigkeit“ nach Bloomfield

2.2 Spracherwerbstypen

Gemäss Wode (1993) orientieren sich die Spracherwerbstypen an folgenden Anhaltspunkten (vgl. S. 29):

- Wie viele Sprachen werden erworben?

Der Begriff „*einsprachig*“ bzw. „*monolingual*“ wird für den Erwerb einer Sprache benötigt, hingegen bezeichnet „*zweisprachig*“ bzw. „*bilingual*“ den Erwerb von zwei Sprachen. Entsprechend werden die Bezeichnungen „*drei-*“, „*viersprachig*“ usw. definiert.

¹ „+“ steht für „Beherrschung“.

- In welcher zeitlichen Abfolge werden die Sprachen gelernt?

Der *Erstspracherwerb* ist das Erlernen der ersten Sprache, der Muttersprache, und kann mit L1 identifiziert werden. Der *Zweitspracherwerb* betrifft demgemäss die L2 und bedeutet das Erlernen einer zweiten Sprache.

- Wie oft wird die gleiche Sprache erlernt?

Der *Ersterwerb* benennt das erstmalige Erlernen einer Sprache. Hingegen ist der *Wiedererwerb* das Wiederaufnehmen bzw. Auffrischen einer bereits erlernten, aber wieder vergessenen Sprache.

- Werden Lernverfahren eingesetzt?

Der *natürliche* oder *ungesteuerte Spracherwerb* setzt das Erlernen einer Sprache ohne Hilfe von Sprachlernverfahren voraus. Maier (1991) definiert den natürlichen Spracherwerbsprozess als „Resultat des Zusammenwirkens von Reife- und Lernprozessen [...], in denen die existenzielle Motivation des Kindes und ein optimaler linguistischer Input die entscheidende Rolle spielen“ (S. 43).

Unter *vermitteltem Spracherwerb* wird das Erlernen einer Sprache durch Sprachlehrverfahren verstanden – die Fremdsprache wird als Lehrgegenstand eingesetzt. Dies betrifft nicht nur den Fremdsprachenunterricht, sondern auch das Lehrverfahren beim L1-Erwerb, wie beispielsweise die Sprech- und Sprachtherapie. Vermittelter Spracherwerb wird oftmals auch als *gesteuerter Erwerb* bezeichnet, da die Führung durch die Lehrperson erfolgt. Auch der natürliche Spracherwerb unterliegt einer Steuerung, nur wird dies unbewusst wahrgenommen (vgl. Wode, 1993, S. 31).

Durch die Kombination der erwähnten Anhaltspunkte, welche bei Bedarf noch ergänzt werden könnten, ergeben sich diverse Spracherwerbstypen. Für die Studie sind die folgenden Arten von Sprachenlernen zentral:

- Monolingualer L1-Erwerb: Der Erwerb nur einer Sprache.
- Natürlicher L2-Erwerb: Das Lernen einer zweiten Sprache ohne Hilfe von schulischen Lehrverfahren (vgl. Wode, 1995, S. 24).

2.3 Immersion

Immersion (engl. *immerse* = eintauchen) gilt gegenwärtig als die am meisten Erfolg versprechende Methode der Fremdsprachenvermittlung (vgl. EDK, 1995, S. 14). Gemeint ist damit, dass die zu erlernende Sprache nicht (nur) als Unterrichtsgegenstand, sondern insbesondere als Unterrichtssprache eingesetzt wird, ohne dass – wie beim herkömmlichen Fremdsprachenunterricht – Lehrverfahren angewendet werden. Dabei ist das immersive Sprachlernverfahren nicht auf die Schule begrenzt, sondern kann auch ausserhalb der Schule stattfinden, beispielsweise wenn die Lernenden die Möglichkeit erhalten, die Umgebungs- bzw. Fremdsprache im Beruf und in der Freizeit zu erlernen. Dies entspricht dem natürlichen Spracherwerb, da kein Sprachlernverfahren eingesetzt wird und die Betroffenen die Sprache ohne genaues bzw. bewusstes Wissen der Sprachstruktur erlernen (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 13).

2.3.1 Schulische Immersion

Die schulische Immersion bezeichnet den Unterricht von diversen Sachfächern, beispielsweise Mathematik, Mensch und Umwelt oder Turnen, in der zu erlernenden Sprache resp. L2. In diesen Disziplinen stehen nicht die Sprache und deren Struktur im Vordergrund, sondern das Vermitteln von Fachkenntnissen. Demzufolge werden in der

Regel hier nicht die Sprachkenntnisse evaluiert, sondern das Sachwissen. Die L2 wird quasi nebenbei mit dem Fachwissen erworben (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 13).

Der immersive Unterricht bietet daher viele kommunikative Situationen, in denen die L2-Erwerbenden aufgefordert werden zuzuhören, zu reden, zu lesen oder zu schreiben. Durch viele authentische Inputs und durch „die ständige Verbesserung der Lernersprache durch häufige Überprüfung des Outputs findet L2-Erwerb in einer natürlichen Situation statt“ (le Pape Racine, 2000, S. 125). Im Gegensatz zu üblichem Fremdsprachenunterricht wird im Immersionsverfahren nicht mit vereinfachter Sprache gearbeitet, sondern der Umgang mit authentischen Texten und Gesprächen geübt. Dies ermöglicht den LernerInnen, ihr Kontext- und Weltwissen zu aktivieren und Verstehenshypothesen zu bilden, was es den L2-Erwerbenden erlaubt, vom bereits Verstandenen ausgehend noch nicht Verstandenes zu erfassen (vgl. ebd., S.128).

Folgende Anhaltspunkte ergeben unterschiedliche Modelle des Immersionsverfahrens:

- Differenzierung nach Alter

Je nach Alter des Kindes beim Eintritt in den immersiven Unterricht wird zwischen *früher*, *mittlerer* und *später Immersion* unterschieden. Folgendes Schema zeigt auf, welchen Klassen die Termini entsprechen (vgl. le Pape Racine, 2000, S.16):

<i>Immersion</i>	<i>Klasse</i>
Früh	Kindergarten bis 3. Primarklasse
Mittel	4.-6. Primarklasse
Spät	Tertiär

Tabelle 3: Übersicht Differenzierung nach Alter

- Intensität

Werden alle Lektionen der Stundentafel im Immersionsverfahren unterrichtet, wird dies als *totale Immersion* bezeichnet. Sobald die Fremdsprache in L2 50% der Fächer verwendet wird und die restlichen in der Erstsprache erteilt werden, entspricht dies der *partiellen Immersion*. Die *verstärkte Immersion* umfasst den Unterricht, in dem mehr als die Hälfte der Lektionen in der Erstsprache gehalten werden (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 13).

- Anzahl Sprachen

Im Immersionsverfahren wird nach der Anzahl der zu erlernenden Sprachen unterschieden. Die *einfache Immersion* entspricht dem Erwerb einer zusätzlichen Sprache und die *doppelte Immersion* zwei geförderten Fremdsprachen (vgl. EDK, 1995, S. 14).

Im Folgenden bildet das Modell der *frühen, totalen und einfachen schulischen Immersion* den Untersuchungsgegenstand. Diese begriffliche Bestimmung von „Immersion“ wird der weiteren Untersuchung zugrunde gelegt.

2.4 Der Aufbau der Sprache im L2-Erwerb

Der individuelle Aufbau der vier Kompetenzen „Sprechen“, „Hören“, „Lesen“, „Schreiben/ Sprachstrukturen“ sowie eines anspruchsvollen Wortschatzes hat eine grosse Bedeutung im immersiven Unterricht. Die sprachliche Aktivität in diesen Fertigungsbereichen entspricht wesentlichen Arbeitsbereichen im Sachunterricht und ist demnach für die Behandlung von Fachwissen erforderlich (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 126).

Im Folgenden wird daher näher auf die einzelnen Teilgebiete einer Sprache eingegangen, um wichtige Ansätze der Lernsystematik zu nennen.

2.4.1 Lernsystematik

Sprachen werden nicht auf einen Schlag gelernt, sondern in einem Prozess, der von endogenen und exogenen Faktoren abhängig ist (vgl. Wode, 1995, S. 132). Dabei ist die Art des Lernens methodisch: Die LernerInnen schreiten vom Einfachen zum Komplexen vor und zwar derart, dass bereits Erlerntes die Basis für den nächsten Schritt darstellt. Gemäss Wode (1995) gehören Fehler demzufolge zum Sprachlernprozess, da sie Erklärungen für den Entwicklungsstand der Lernenden ermöglichen (vgl. ebd., S. 25). Wissenschaftliche Ergebnisse bezüglich der zweitsprachlichen Anwendung der deutschen Negation „nein“ zeigen auf, dass LernerInnen erfahrungsgemäss auf die gleiche Weise den Spracherwerbsprozess durchlaufen; dabei sind jedoch individuelle Abweichungen nicht auszuschliessen (vgl. Wode, 1995, S. 25).

Kommunikation kann nicht ohne den Einbezug von Bedeutung und Sprachstruktur behandelt werden, da das Sprachenlernen ein ganzheitlicher Prozess ist (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 61). Deshalb werden nun wesentliche Kenntnisse zum Aufbau von Bedeutung und Sprachstruktur erörtert, was zudem die Entwicklung des Hör- sowie Leseverstehens einschliesst, um schliesslich die Kommunikationsfähigkeit bzw. Sprachproduktion in der L2 zu erklären.

Entwicklung der Sprachrezeption: Hören und Lesen

Die rezeptiven Kompetenzen bilden gemäss Le Pape Racine zentrale Aspekte des Spracherwerbs. Das Verstehen von geschriebenem oder gesprochenem Inhalt bildet ihres Erachtens die Basis für den Aufbau von sprachlichem Wissen, d.h. der produktiven Kompetenzen des Sprechens und Schreibens (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 127).

Der Aufbau von Bedeutung in der L2

Dem Aufbau der Sprachstruktur geht jeweils der Erwerb der Bedeutung voraus. Beim Erlernen einer Zweitsprache hören Lernende die gesprochene Sprache zuerst in einem Kontext. Sie versuchen, den gehörten Redefluss allmählich in einzelne Wörter zu gruppieren und diese zu verstehen. Häufig erwähnte Wörter und Strukturen können dabei von den Lernenden einfacher erkannt und verstanden werden, insbesondere Wörter, die im Klang den entsprechenden Wörtern der Erstsprache ähneln. Hierfür müssen den Lernenden jedoch bereits einzelne Klangbilder der L2 bekannt sein.

Die zweite Art von Input bietet die Lektüre: Auch Grapheme (Schriftzeichen) können auf gleiche Weise wie Phoneme (Lautzeichen) zum Aufbau der Bedeutung in der L2 beitragen. Der auditive Input unterscheidet sich jedoch hinsichtlich Tempo, Zeitpunkt und Dauer vom visuellen. Da der auditive Input fremdbestimmt ist, besteht oftmals nicht die Möglichkeit zur Wiederholung, was hingegen der visuelle Input durch die Selbstbestimmung zulässt (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 49).

Für den Aufbau des Wortschatzes in der L2 ist ein gutes Allgemeinwissen der Lernenden vorteilhaft, da bei geringem begrifflichem Wissen vorerst Bezeichnungen sowohl in der Erst- wie auch in der Zweitsprache durch „Verifizieren von Hypothesen, aus Interaktionen und aus Kombinationen von allem“ aufgebaut werden müssen und dies insgesamt den Sprachprozess verlangsamt (ebd., S. 50).

Beständiges Hören von authentischen Texten diverser Sprachmodelle verbessert nach anfänglichen Problemen die Hörverstehenskompetenz in hohem Masse (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 127). Damit dies jedoch geschieht, muss der Input jeweils komplexer sein als der momentane Wissensstand des/der Lernenden. Damit weiterhin neue Lernstrategien entwickelt werden können, sollte der Input daher eine gute Kombination von „Bekanntem und Unbekanntem“ aufweisen (vgl. ebd., S. 129).

Beim Leseverstehen bestehen vergleichbare Grundsätze wie beim Hörverstehen. Es wird auf bereits Bekanntes (Sachwissen, Vokabular, Parallelwörter) wie auch auf bestehendes Situations- bzw. Kontextwissen (Bilder, nonverbale Symbole) aufgebaut. Zu Beginn wird von der/dem Lernenden versucht, die Hauptaussagen eines Textes zu verstehen, was ein globales Verstehen ermöglicht. Durch das Anwachsen des Vokabulars, der Basis für das Verstehen, wächst mit der Zeit auch das Detailverstehen (vgl. Le Pape Racine, 2000, S. 130).

Könnte ein Wort auf auditive oder visuelle Art vom Kontext isoliert und verstanden werden, muss dieses im Gedächtnis gespeichert und abrufbar gemacht werden. Dabei bleibt die Bedeutung des Wortes jedoch erst nach mehrmaliger Begegnung in unterschiedlichen Zusammenhängen im Langzeitgedächtnis gespeichert. Nach der Speicherung ist der Ausdruck noch nicht erworben, sondern er muss von den Lernenden erst noch reproduziert werden können, was wiederum auf zwei verschiedene Arten erfolgen kann, nämlich mündlich oder schriftlich (vgl. Le Pape Racine, 2000, S. 50).

Entwicklung der Sprachproduktionen: Sprechen und Schreiben

Der Aufbau der L2-Sprachstruktur

Beim natürlichen L2-Erwerb gibt es, wie bereits erwähnt, universale Entwicklungsschritte. Dabei hören die LernerInnen zu Beginn des Zweitspracherwerbs hauptsächlich nur zu. Le Pape Racine (2000) nennt dies die „rezeptive Periode“ (vgl. S. 59), in der ein begrenzter Bestand an elementaren Strukturen erlernt wird. In einem zweiten Schritt versuchen die LernerInnen sich in „Chunks“ zu äussern, d.h. mittels kurzen Redewendungen, welche aus wenigen Wörtern bestehen und so genannte „Wortinseln“ bilden. Später werden vereinfachte Satzbildungen produziert und in einem weiteren Schritt nehmen diese an Komplexität zu (vgl. ebd., S. 59). Bei der anfänglichen Produktion der Lernenden konnte zudem festgestellt werden, dass beispielsweise Verben vorerst oftmals fehlen, jedoch kurze Zeit darauf in individuell variierender Reihenfolge ins Satzgebilde integriert werden. Vollverbsätze werden erst später im Fremdsprachenlernprozess gebildet.

Es konnte zudem festgestellt werden, dass gerade nicht die am häufigsten erwähnten Elemente des Inputs zuerst gelernt werden, sondern beispielsweise Präpositionen und Flexionen erst später dazukommen.

Gemäss Wode (1995) hängen die Auswahl und das zeitliche Abfolge des Erwerbs der Wörter von diversen Faktoren ab, deren Wirkungsweise bisher allerdings noch nicht hinreichend erklärt werden konnte (vgl. S. 133).

Transfer und Interferenz

Le Pape Racine (2000) definiert „Transfer“ folgendermassen: ein „komplexer kognitiver Prozess, während dem die Lernenden alle zur Verfügung stehenden Informationen nutzen, vor allem die L1, um die Lerner Sprache aufzubauen“ (S. 59). Dabei benennt „Transfer“ den Prozess und „Interferenz“ sein Produkt (vgl. Wode, 1995, S. 32).

Viele LernerInnen nehmen für die erwähnten Entwicklungsschritte der Sprachstruktur der L2 die bereits erlernte Struktur der L1 zu Hilfe. Daher können die ersten Produktionen der neuen Sprache Imitationen aus der Erstsprache sein; es entstehen laut Wode (1993) zu Beginn des Zweitspracherwerbs „gemischtsprachliche Äusserungen“ (S. 248). Auch der Lauterwerb der L2 wird hauptsächlich durch Transfer bestimmt. Die phonologischen Elemente, welche jedoch nicht durch Transfer gelernt werden können, werden von der/dem Lernenden durch Taktiken aufgebaut, welche bereits im L1-Erwerb erfolgreich waren (vgl. Wode, 1993, S. 202).

Erkennbar wird Interferenz, wenn die ausgedrückte Struktur in der Zweitsprache nicht vorkommt, aber in der L1 angewendet werden kann. Dabei kommt es zum Transfer, wenn ein Element der L2 einem aus der L1 hinreichend ähnlich ist. Bei wachsender Kompetenz

in der L2 nimmt der Transferprozess dagegen allmählich ab (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 60).

Der Aufbau von Kommunikationsfähigkeit in der L2

Die Grundlage für die Entwicklung der Pragmatik, d.h. wie Sprache in der Kommunikation eingesetzt wird, bildet, wie bereits erwähnt, die lexikalische und formale Kompetenz. Wenn L2-LernerInnen keine Kenntnisse des Wortschatzes bzw. der Bedeutung und der Satzstruktur der Fremdsprache besitzen, haben sie grosse Schwierigkeiten bei der Kommunikation.

Gemäss le Pape Racine (2000) steht beim Sprechen nicht die formale Richtigkeit im Mittelpunkt, sondern die Übermittlung von Inhalten, daher ist die Konstruktion von Bedeutung derart wichtig (vgl. S. 135). Die Lernenden machen beim Aufbau der pragmatischen Kompetenz ebenso entwicklungsspezifische pragmatische Fehler – womit also von drei Hauptphasen der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit gesprochen werden kann:

Phase 1: In dieser Phase sind die Lernenden gemäss le Pape Racine (2000) „nachrichtenorientiert und unsystematisch“. Die Wechselbeziehung ist stark an die Situation gebunden, in welcher überwiegend Vereinfachungstaktiken und nonverbale Kommunikationsmittel benutzt werden (vgl. S. 70).

Phase 2: Bei diesem Entwicklungsstand äussern sich die Lernenden wortreich, da Situationen oftmals umschrieben werden müssen. Jedoch können sie soziale Bedeutungen wie z. B. Dialekte erkennen und mit unterschiedlichen Taktiken darauf antworten. Die/der Lernende benötigt in dieser Phase noch oftmals den Transfer aus der L1 zur Verständigung.

Phase 3: In der dritten Phase nähert sich die pragmatische Kompetenz derjenigen der „native speakers“. Es werden jedoch im Vergleich zu L1-SprechernInnen durchschnittlich mehr Wörter für eine Beschreibung benutzt. Dieses Stadium wird nicht von allen L2-Sprechern erreicht, da es viele Jahre intensiver Auseinandersetzung mit der Zweitsprache verlangt (vgl. ebd., S. 70).

Im Folgenden werden einige ebenso entwicklungsspezifische Strategien aufgezählt, von denen L2-Lernende bei Schwierigkeiten in der Sprachproduktion Gebrauch machen:

- Verzicht auf schwierige Formulierungen, indem diese durch einfachere ersetzt werden;
 - falls der Gesprächspartner Kenntnisse der L1 des Lernenden hat, wird dieser Wörter aus der L1 bei der Kommunikation einfließen lassen;
 - Bildung eines neuen Wortes;
 - Gebrauch eines ähnlichen Wortes;
 - Erklärung eines Wortes
- (vgl. ebd., S. 70).

Zur Entwicklung der Schreibfähigkeit gibt es bisher nur wenige Forschungsergebnisse. Das Wissen über den Schriftwerb ist daher noch sehr gering und erlaubt keine befriedigende Erklärung (vgl. ebd., S. 136).

2.4.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend ergeben sich folgende Thesen für den L2-Erwerb:

- Der Aufbau von Bedeutung und Wortschatz geht jeweils dem der Satzstruktur voraus.

- Die L1 bildet zu Beginn die Grundlage für den L2-Erwerb.
- Stark sortierter, gefilterter und reduzierter, d.h. vereinfachter Input ist für den L2-Erwerb hinderlich.
- Fehler gehören zum Sprachlernprozess, da sie den Erwerbsstand der Lernenden sichtbar machen.

(vgl. ebd., S. 106).

Immersioner Unterricht kommt gemäss le Pape Racine (2000) diesen Thesen vorbildlich entgegen:

- Immersioner Unterricht bietet quasi den natürlichen Spracherwerb an.
- Das Modell der Immersion bietet durch das Vermitteln von Fachwissen einen reichhaltigen Wortschatz (vgl. ebd., S. 51); dies entspricht einem erweiterten Input.
- Die strukturellen Fehler stehen nach diesem Modell im Hintergrund. Es wird Sachwissen und nicht die Sprachwissen evaluiert.
- Der Unterricht ermöglicht, wesentliche Inhalte zu erfassen, was zum Anwachsen des Wortschatzes beiträgt. Der Aufbau des Wortschatzes bzw. der Bedeutung der L2 beim Immersionsverfahren wird demzufolge mittels Handlungen, Bildern sowie beim Verifizieren von Hypothesen und aus Interaktionen gelernt.

(vgl. ebd., S. 106 und 107).

2.4.3 Entwicklung der L1

Diverse Untersuchungen haben ergeben, dass die Entwicklung der L1 bei totaler früher Immersion längerfristig nicht beeinträchtigt wird. Dabei ist zu bedenken, dass die SchülerInnen während zirka 2/3 ihres Tagesverlaufes Kontakt zur L2 haben. Neuere Forschungen zeigten sogar auf, dass L2-LernerInnen ein höheres L1-Niveau als monolinguale L1-Schüler erreichen können. Die Ergebnisse der Untersuchungen erklären zudem, dass die SchülerInnen anfangs Defizite in den schriftlichen Leistungen und im Leseverstehen in der Erstsprache aufweisen können, dass diese Schwächen jedoch mit der Zeit verschwinden und sich die entsprechenden Fertigkeiten entwickeln, da die Lernenden das in der L2 erlernte Wissen auf die L1 übertragen. Die Lernenden haben jedoch keine Defizite bezüglich der Fähigkeiten Sprechen und Hören (vgl. Wode, 1995, S. 78).

2.5 Einflussfaktoren des Fremdspracherwerbs

Individuelle Einflüsse wie der affektive Zustand, gemachte Lernerfahrungen, das Alter, die Sprachbegabung, der Lernstil, die Motivation und die Persönlichkeit können eine wichtige Rolle im L2-Erwerb spielen (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 71).

Im Folgenden werden die biologischen Einflussfaktoren des Fremdspracherwerbs aufgeführt, welche später in der Dateninterpretation berücksichtigt werden. Zudem wird der affektive Faktor „Motivation“ beachtet.

2.5.1 Biologische Einflussfaktoren

Geschlecht

In den 30er und 40er Jahren ergaben Untersuchungen, dass Mädchen früher zu sprechen beginnen als Knaben und daher bei Schulanfang schneller sprachliche Fortschritte machen. Dies war der Fall, obwohl die Kinder gleichen IQ und sozioökonomischen Status aufwiesen. Diese Erkenntnis wird von neueren Forschungen nicht durchgängig bestätigt. Zudem ist zu erwähnen, dass die Rolle des Geschlechts bezüglich Fremdsprachenlernens nicht klar dargelegt werden kann (vgl. Wode, 1993, S. 301).

Wenn das Geschlecht jedoch eine Rolle spielen sollte, dann gemäss Wode (1993) wegen der „Abhängigkeit von geschlechtsbedingten sozialen Rollen und in Verbindung mit Motivation und Einstellung“ (S. 301).

Alter und Spracherwerb

Aufgrund von Untersuchungen der Gehirnforschung kann heute davon ausgegangen werden, dass es kein ideales Einstiegsalter für den L2-Lernerfolg gibt. Allerdings können entwicklungspsychologische und kognitive Voraussetzungen, welche vom Alter abhängig sind, Einfluss auf die Lernweise nehmen (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 26).

Für den sprachlichen Strukturbereich der Phonologie bzw. der akzentfreien Aussprache ergab sich als günstigster Zeitraum das 6. bis 10. Lebensjahr (vgl. Wode, 1993, S. 306). Dies deshalb, weil nachgewiesen werden konnte, dass Säuglinge von ihrer biologischen Voraussetzung her befähigt sind, alle auf der Welt bestehenden Sprachlaute aufzunehmen und nachzuahmen. Diese Fähigkeit geht aber im Kindesalter allmählich verloren – was jedoch nicht heissen soll, dass Erwachsene keine akzentfreie Aussprache der L2 erreichen können; diese lautliche Umsetzung ist allerdings mit viel mehr Aufwand verbunden (vgl. le Pape Racine, 2000, S. 26).

Weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass für den L2-Lernerfolg in den Bereichen der Syntax und der Flexion Kinder zwischen 11 und 15 Jahren die besten Voraussetzungen mit sich bringen (vgl. Wode, 1993, S. 306).

Wode (1993) macht zudem folgende Aussage über den Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Spracherwerb: „Jüngere Erwachsene [können] kurzfristig schneller und erfolgreicher vorankommen als andere Altersgruppen, werden aber meistens längerfristig von Lernenden, die als Kinder oder Jugendliche Kontakt zur L2 erhalten, überholt“ (S. 306).

Aus diesem Grunde lässt sich sagen, dass die Lerngeschwindigkeit vom Alter und von den sprachlichen Strukturbereichen abhängt und dass jeder Strukturbereich ein günstiges Lernalter („neuronales Fenster“) aufweist (vgl. ebd., S. 306).

2.5.2 Affektiver Einflussfaktor

Motivation

Diverse Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Fremdsprachenlernen stark von der Motivation des Lernenden abhängt. Für Wode (1993) ist Motivation „der Wille und die Bereitschaft, ein Ziel anzugehen“ (S. 297). Dabei wird zwischen zwei Arten von Motivation unterschieden: (i) Von integrativer Motivation spricht man, wenn die/der L2-Lernende die Sprache lernt, um an der Gesellschaft und deren Kultur teilhaben zu können. (ii) Als „instrumentell“ wird die Motivation dann bezeichnet, wenn die Zweitsprache aus Zweckdienlichkeit erlernt wird. Doch Wode (1993) erwähnt, dass heutzutage nicht die Art der Motivation, sondern vielmehr die Intensität der Motivation für das Lerntempo und das Lernniveau von Bedeutung sei (vgl. S. 299). Daher kann eine positive Einstellung den Fremdsprachenerwerb begünstigen.

Es ist anzufügen, dass es weitere affektive Einflussfaktoren des L2-Erwerbs gibt, welche jedoch in dieser Arbeit aufgrund des beschränkten Rahmens nicht berücksichtigt werden.

3. Fragestellung

Im Rahmen der dargelegten Forschungs- und Problemlage soll sich diese Studie mit der Leistungsfähigkeit der frühen totalen Immersion im kantonseigenen Schulsystem befassen. Folgende Fragestellung wird in dieser Arbeit zu beantworten versucht:

- Kann Zweisprachigkeit² dank der frühen totalen Immersion bis hin zur 5. bzw. 6. Primarklasse erreicht werden?

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Anfrage

Für die Durchführung der Leistungstests war die Zustimmung der involvierten Personen sowie diejenige der Verantwortlichen (Schuldirektion bzw. -kommission, Lehrpersonen und Eltern der Kinder) unerlässlich. In Form eines Briefes (*siehe Anhang II*) wurden die vier ausgewählten Schulkommissionen und die Eltern der Kinder informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Die Lehrpersonen konnten telefonisch oder persönlich befragt werden, was eine ausführliche Erklärung des Forschungsprojekts erlaubte.

Da nur drei von vier angefragten Schulkommissionen der Durchführung der Leistungstests in den gewählten Klassen zustimmten, musste ein zusätzliches Schulzentrum angefragt werden, welches sich für die Durchführung der geplanten Evaluation bereit erklärte.

4.2 Auswahlverfahren

Stichprobe

Normalerweise ist es nicht möglich, Daten bei allen in Frage kommenden Versuchspersonen zu erheben, sondern nur an einer Auswahl bzw. Stichprobe. Für diese Studie wurde diese anhand des bewussten Auswahlverfahrens gewählt (vgl. Kromrey, 2000, S. 262).

Mit Hilfe einer linguistischen Biographie (*siehe Anhang III*), erstellt durch die Eltern von SchülerInnen der 5. und 6. Primarklasse der deutschsprachigen Klassen von Sitten und Siders, welche den Unterricht in einer Zweitsprache verfolgen, wurde deren Sprachverhalten analysiert. Die linguistische Biographie umfasste hauptsächlich Informationen über die Muttersprache der Eltern, die Sprachtätigkeiten der SchülerInnen zu Hause wie auch in der Freizeit und deren Schullaufbahn. Ausserdem wurden Motivation, Geschlecht und Alter thematisiert, was bei der Auswertung der Ergebnisse der Leistungstests zusätzliche Anhaltspunkte liefern sollte.

Kinder, bei denen die Auswertung ihrer linguistischen Biographie auf eine frühe totale Immersion hinwies, wurden – unter der Voraussetzung, dass sie keine Kenntnisse einer Drittsprache besaßen und keine Klasse wiederholt hatten – für die weitere Untersuchung und Evaluation dieser Studie bestimmt und ausgewählt.

Kontrollgruppe

Eine Kontrollgruppe ist „jene Gruppe von Versuchspersonen in einem Experiment, die keinerlei ‚Behandlung‘ (oder Intervention) seitens des Forschers erfährt“ (Schnidrig, 2003a, S. 4). Diese SchülerInnen wurden durch zufällige Auswahl von den beteiligten

² Der Begriff wird im Folgenden gemäss der oben erarbeiteten Definition verwendet.

Lehrpersonen bestimmt – unter der Bedingung, dass es sich um monolinguale Schulkinder mit überwiegendem L1-Erwerb handelte (Französisch bzw. Deutsch).

Am Ende ergab sich folgende Situation bezüglich Versuchspersonen:

<i>Schule</i>	<i>Primarklasse</i>	<i>Anzahl SchülerInnen</i>	<i>Stichprobe</i>	<i>Kontrollgruppe</i>
Sitten	5. Klasse	5	L2-Erwerb	
	6. Klasse	5	L2-Erwerb	
Siders	5. Klasse	5	L2-Erwerb	
	6. Klasse	5	L2-Erwerb	
Visp	5. Klasse	5		Deutscher L1-Erwerb
	6. Klasse	5		Deutscher L1-Erwerb
Conthey	5. Klasse	5		Französischer L1-Erwerb
	6. Klasse	5		Französischer L1-Erwerb

Tabelle 4: Übersicht Population

Aus der oben stehenden Tabelle wird ersichtlich, dass die Stichprobe sowie die Kontrollgruppe aus je 20 Kindern bestanden und daher 40 SchülerInnen in die Untersuchung involviert waren. Diese kamen aus vier verschiedenen Schulorten (Ober- und Unterwallis) auf den Stufen der 5. und 6. Primarklasse.

4.3 Datenerhebung

Als Datenerhebungsmittel wurde die Methode „Test“ gewählt. Dieses Vorgehen wird von Schnidrig (2003a) folgendermassen definiert: „Datenerhebungsmethode, die als wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über die jeweilige individuelle Merkmalausprägung eingesetzt wird“ (S. 7).

Leistungstests

Die Untersuchung der Studie entspricht der Testart „Leistungstests“, welche in diesem Zusammenhang als Mittel zur Querschnittsdiagnose verwendet wird und kognitive bzw. rationale Leistungen der SchülerInnen misst, welche durch Lernen oder Üben erworben wurden. Die Ergebnisse ergeben sich dabei aus der Anzahl richtiger Lösungen und aus der Qualität der Arbeit (vgl. Schnidrig, 2003b, S. 2).

- Testaufbau

Die erstellten Leistungstests in den Kompetenzbereichen „Hören“, „Lesen“, „Sprechen“ und „Schreiben“ bzw. „Sprachstrukturen“, und zwar sowohl in deutscher als auch in französischer Sprache, wurden mit Hilfe der Kann-Beschreibungen der Sprachniveaus A1, A2 und B1 des GERS erarbeitet. Jede der genannten Sprachtätigkeiten wurde an den drei Schwierigkeitsgraden, welche jeweils einer Übung entsprachen, gemessen. Beide Leistungstests, Französisch wie auch Deutsch, wurden nach denselben Anforderungen des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) sowie des GERS erstellt, damit bei der Auswertung Parallelen gezogen werden konnten und ein Vergleich möglich wurde.

Die Zusammenstellung der französischen Tests erfolgte mit Hilfe der Übungen des TCF (Test de Connaissance du Français), welche den Kann-Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechen. Für die Deutschttests wurden Aufgabenstellungen einerseits des Goethe-Instituts, andererseits aus Einstufungstests der Clubschule Migros der Niveaus A1, A2 und B1 gewählt (*siehe Anhänge IV und V*).

Damit die Leistungstests verlässlich als Messinstrument eingesetzt werden konnten, wurden diese auf die Testgütekriterien *Zuverlässigkeit*, *Gültigkeit* und *Repräsentativität* hin überprüft.

Zuverlässigkeit ergibt sich, wenn die Messresultate bei mehrmaliger Messung desselben Sachverhalts an verschiedenen Individuen beständig sind. Die Gültigkeit bewährt sich darin, dass die Leistungstests die Merkmale messen, auf welche die Studie hinzielt. Wenn schliesslich das Ergebnis von der Stichprobe auf eine Grundgesamtheit übertragen werden soll, müssen die erhaltenen Ergebnisse verallgemeinerbar bzw. repräsentativ sein (vgl. Kromrey, 2000, S. 374).

Da die Übungen für diese Studie aus veröffentlichten bzw. öffentlich zugänglichen Quellen stammen, d.h. aus dem Test Connaissance du Français, vom Goethe-Institut wie auch von der Clubschule Migros, welche für alle Tests die Niveaus A1, A2 und B1 verwenden, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um verlässliche Tests handelt.

- **Testablauf**

Psychologische Tests müssen, gemäss Schnidrig (2004b), standardisiert sein, d.h. es soll eine Testanweisung dazugehören, die beschreibt, wie der Test vorbereitet und durchgeführt werden muss (vgl. S. 1).

Damit die Leistungstests in allen acht gewählten Klassen auf gleiche Art und Weise organisiert werden konnten, erhielten die Lehrpersonen Anweisungen zum Ablauf der Tests (*siehe Anhang VI*), welche sie zusammen mit den Testunterlagen erhielten. Die schrittweise Erklärung (Vorgehen, Dauer usw.) sollte allfällige Schwierigkeiten verhindern und eine einheitliche Durchführung in allen Klassen erlauben. Die Tests wurden unter Aufsicht der jeweiligen Klassenlehrperson ausgeführt, damit die Kinder unter gewohnten Bedingungen arbeiten konnten.

- **Testauswertung**

Jede Kompetenz, „Hören“, „Sprechen“, „Schreiben/Sprachstrukturen“ und „Lesen“, entspricht einer Gewichtung von 25% bzw. 18 Punkten. Dabei wurde beachtet, dass alle drei Übungen in jeder Sprachtätigkeit gleichermassen bewertet wurden, da sie den drei Niveaus A1, A2 und B1 entsprechen. Folgende Tabelle fasst die Gewichtung zusammen:

Prüfungsteil	Gewichtung	Punkte			Maximalpunkte
Leseverstehen	25%	A1= 6	A2= 6	B1= 6	18
Hörverstehen	25%	A1= 6	A2= 6	B1= 6	18
Schreiben	15%	A1= 3.6	A2= 3.6	B1= 3.6	10.8
Sprachstrukturen	10%	A1= 2.4	A1= 2.4	A1= 2.4	7.2
Sprechen	25%	A1= 6	A2= 6	B1= 6	18
Total	100%				72

Tabelle 5: Übersicht Gewichtung der Testauswertung

Die Tests „Lesen“, „Hören“ und „Sprachstrukturen“ entsprachen Multiple-Choice-Fragen, „Sprechen“ und „Schreiben“ hingegen wurden mit Hilfe von Kriterien bewertet. Eine ausführliche Punktetabelle mit den jeweiligen Kriterien ist im *Anhang VII* beigefügt.

4.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung dieser Arbeit erfolgt mit Hilfe der Statistik, welche von Schnidrig (2003c) folgendermassen definiert wird: „Unter Statistik versteht man die Untersuchung von Regelmässigkeiten bei nicht deterministischen Vorgängen“ (S.11).

Das Ziel der deskriptiven Statistik ist die Darstellung und Ordnung des erhaltenen Datenmaterials zum Zweck der übersichtlichen Kommunikation der essentiellen Angaben (vgl. Kromrey, 2000, S. 389). In dieser Studie werden zur Darstellung Säulen- und Kreisdiagramme wie auch Tabellen und Linien mit Datenpunkten zum übersichtlichen

Verständnis der erhobenen Daten verwendet. Bei der Statistik wird meist von einer Urliste, einer übersichtlichen Aufstellung aller erhobenen Daten, ausgegangen, welche sich in dieser Arbeit im *Anhang VIII* befindet (vgl. Schnidrig, 2003c, S. 9).

Die Darstellung der Ergebnisse wird zur Untersuchungsinterpretation führen und demzufolge die Verifikation oder Falsifikation der zu Beginn der Studie aufgeworfenen Fragestellung ermöglichen.

Empirischer Teil

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden zunächst nur die Ergebnisse der Leistungstests in den vier sprachlichen Bereichen dargestellt. Diese werden nach der Präsentation interpretiert, um die Verifikation (bzw. Falsifikation) der zu Beginn der Studie aufgestellten Hypothese zu ermöglichen. Auch werden die Resultate bezüglich der im theoretischen Teil erwähnten Einflussfaktoren genauer unter die Lupe genommen, damit weitere Erkenntnisse gewonnen werden können. In der kritischen Diskussion werden schliesslich rückblickend auf die resultierenden Ergebnisse allfällige neue Einsichten erörtert.

5. Darstellung der Ergebnisse

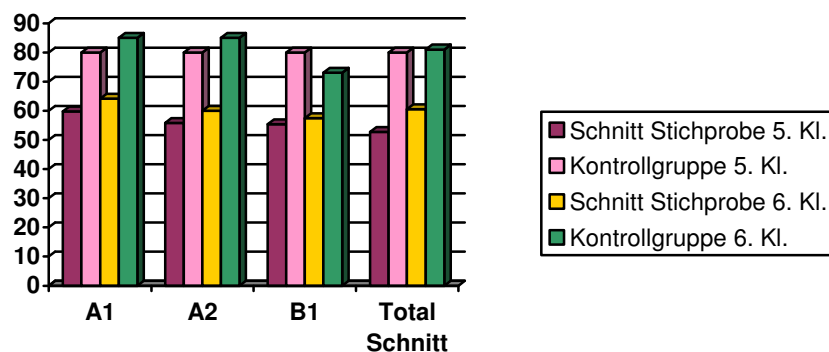
Die untenstehenden Tabellen und die dazugehörigen Diagramme zeigen den erreichten Prozentsatz des entsprechenden Leistungstests der beteiligten Klassen in den drei getesteten Niveaus A1, A2, B1 und im Gesamttotal. Das Koordinatensystem soll ein Bild eines möglichen Leistungsgefälles innerhalb der drei Sprachniveaus vermitteln. Später werden die Ergebnisse in Bezug auf die Einflussfaktoren Alter, Geschlecht und Motivation präsentiert.

5.1 Leistungstests Deutsch

5.1.1 Sprechen

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	74.7	80	75	63.9	Stichprobe 1	60	56.7	51.7	56.1
Stichprobe 2	45	31.7	31.7	41.7	Stichprobe 2	68.3	63.3	63.3	65
Ø Stichprobe 1 und 2	59.8	55.8	55.3	52.8	Ø Stichprobe 1 und 2	64.2	60	57.5	60.5
Kontrollgruppe	80	80	80	80	Kontrollgruppe	85	85	73	81

Tabelle 6: Leistungstest Deutsch Sprechen



Grafik 7: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

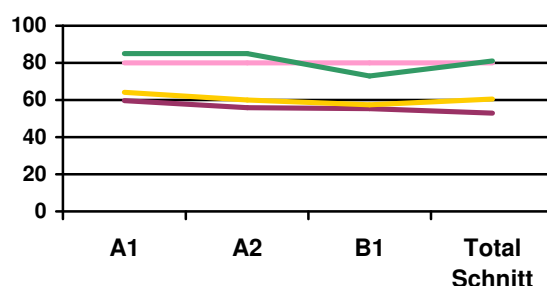
Die SchülerInnen der Stichprobe der 5. Klasse erreichten beim Test „Sprechen“ 52.8% (9.5 von 18 Punkten) und die Kontrollgruppe 80% der Gesamtpunktezahl (14.4/18 P.). Daraus ergibt sich ein Unterschied von 27.2%.

6. Klasse:

Die Stichprobe der 6. Klasse konnte im Test ein Ergebnis von 60.5% (10.9/18 P.) erzielen, die Kontrollgruppe erreichte 81% (14.6/ 18 P.), also 20.5 % mehr.

Total Schnitt:

Demnach haben die L2-LernerInnen der 5. und 6. Klasse im Leistungstest „Sprechen“ ein schlechteres Gesamtergebnis als die jeweiligen Kontrollgruppen erzielt. Der Gesamtdurchschnitt im Diagramm verdeutlicht die Unterschiede zu den Kontrollgruppen. Auch wird ersichtlich, dass die 6. Klasse der L2-Erwerbenden um 7.7% bessere Resultate erzielte als die 5. Klasse der L2-LernerInnen. Hingegen variieren die Ergebnisse der Kontrollgruppe nur um 1%.



Grafik 8: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

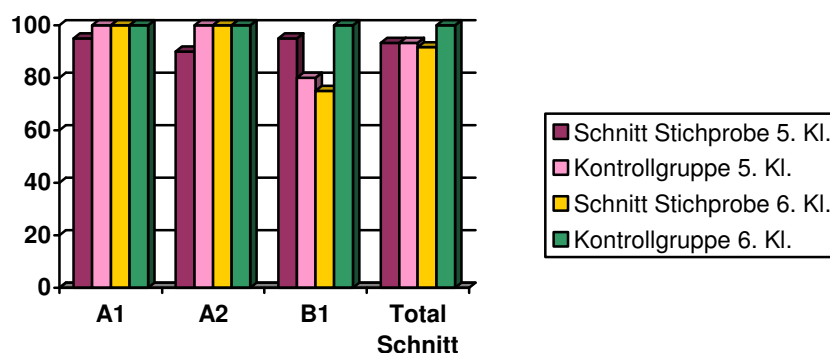
Die Entwicklung der Kurven zeigt auf, dass der Prozentsatz an erreichten Punkten mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad bei der Mehrheit der Beteiligten ein wenig sinkt. Nur die Kontrollgruppe der 5. Klasse weist eine beständige Kurve auf. Die Kontrollgruppe der 6. Klasse konnte sich in den Niveaus A1 und A2 auf gleichem Prozentsatz halten, verlor jedoch im Niveau B1 an Punkten.

Aus der Grafik geht hervor, dass die Kontrollgruppen nicht nur, wie bereits erwähnt, im Gesamttotal höhere Resultate erzielen konnten, sondern auch in den entsprechenden Niveaus jeweils mehr sprachliche Kenntnisse aufwiesen.

5.1.2 Hören

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	100	100	90	96.7	Stichprobe 1	100	100	70	90
Stichprobe 2	90	80	100	90	Stichprobe 2	100	100	80	93.3
Ø Stichprobe 1 und 2	95	90	95	93.3	Ø Stichprobe 1 und 2	100	100	75	91.7
Kontrollgruppe	100	100	80	93.3	Kontrollgruppe	100	100	100	100

Tabelle 9: Leistungstest Deutsch Hören



Grafik 10: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

Sowohl die Kontrollgruppe als auch die Stichprobe der 5. Klasse konnte im Leistungstest „Hören“ 93.3% (16.8/ 18 P.) der Gesamtpunktezahls erreichen.

6. Klasse:

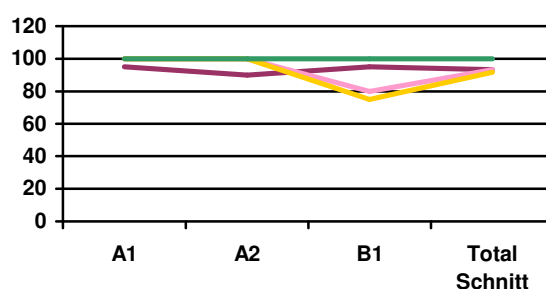
Die Stichprobe der 6. Klasse erzielte 91.7% (16.5/18 P.) und die Kontrollgruppe die maximale Punktezahls (100%; 18/18 P.). Dies entspricht einem Unterschied von 8.3%.

Total Schnitt:

Die L2-Erwerbenden der 5. Klasse konnten mit 93.3% ein besseres Resultat erzielen als die L2-Erwerbenden der 6. Klasse mit 91.7%. Ein Unterschied von 1.6% ist dabei festzustellen.

Die L1-Erwerbenden der 5. Klasse erreichten dieselbe Punktezahls wie die Stichprobe in der entsprechenden Vergleichsklasse.

Die Kontrollgruppe der 6. Klasse konnte beim Schnitt insgesamt, wie der Grafik entnommen werden kann, die höchste mögliche Punktezahls erlangen; ein Unterschied von 6.7% ergibt sich zwischen beiden Kontrollgruppen.



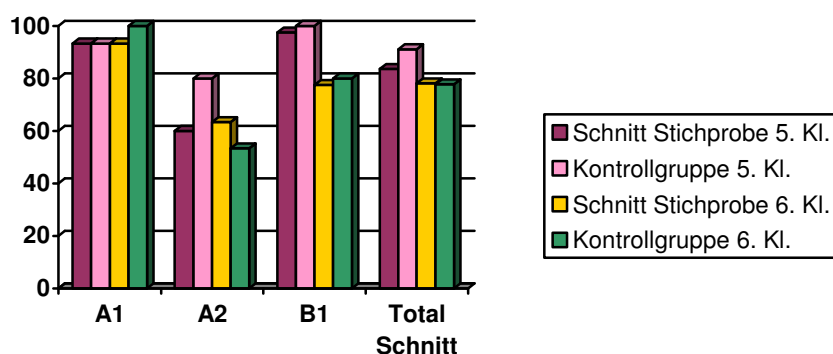
Grafik 11: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

Die Entwicklung der Kurven macht deutlich, dass der steigende Schwierigkeitsgrad die wirklich erreichte Punktezahls beeinflusst. Die Stichprobe der 6. Klasse und die Kontrollgruppe der 5. Klasse konnten zwar das Leistungsniveau auf A1 und A2 beibehalten, büßten jedoch Punkte im Schwierigkeitsgrad B1 ein. Die Stichprobe der 5. Klasse sank beim Niveau A2, konnte jedoch bei B1 wieder etwas an Punkten dazugewinnen. Die stabile Kurve der Kontrollgruppe der 6. Klasse zeigt in allen drei Sprachniveaus die maximal möglichen Prozente an.

5.1.3 Lesen

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	100	60	100	86.7	Stichprobe 1	93.3	53.3	65	70.6
Stichprobe 2	86.7	60	95	80.6	Stichprobe 2	93.3	73.3	90	85.6
Ø Stichprobe 1 und 2	93.3	60	97.5	83.6	Ø Stichprobe 1 und 2	93.3	63.3	77.5	78.1
Kontrollgruppe	93.3	80	100	91.1	Kontrollgruppe	100	53.3	80	77.8

Tabelle 12: Leistungstest Deutsch Lesen



Grafik 13: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

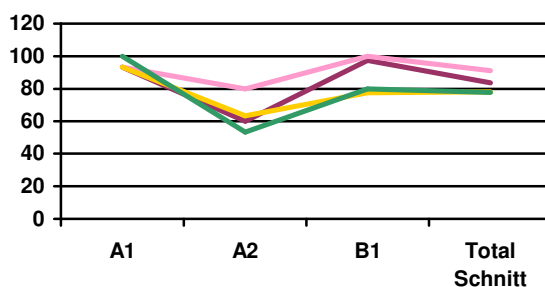
Die Stichprobe der 5. Klasse konnte einen Schnitt von 83.6% (15.1/18 P.) im Leistungstest „Lesen“ erlangen. Die Kontrollgruppe erreichte ein Ergebnis von 91.1% (16.4/18 P.), was einem Unterschied von 7.5% gleichkommt.

6. Klasse:

Die Kontrollgruppe der SchülerInnen aus der 6. Klasse erreichte 0.3% weniger beim Gesamttotal als deren Stichprobe. Es wurden 77.8% (14/18 P.) bzw. 78.1% (14.1/18 P.) erreicht.

Total Schnitt:

Aus der Grafik wird ersichtlich, dass die Stichprobe und Kontrollgruppe der 6. Klasse in diesem Test um einen winzigen Prozentsatz schlechter abschlossen als die SchülerInnen der 5. Klasse, bei welchen die Kontrollgruppe bessere Resultate erzielen konnte. Die Resultate der L1-Erwerbenden unterscheiden sich um 13.3% und die der L2-Erwerbenden um 5.5%.



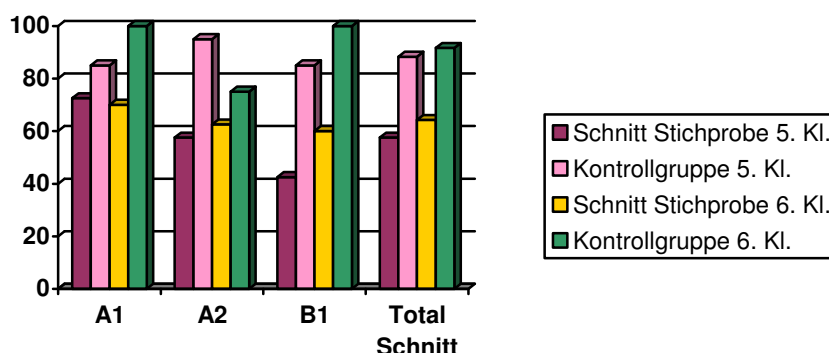
Grafik 14: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

Die Entwicklung der Kurven verdeutlicht, dass alle Klassen im Niveau A2 an Punkten verloren, sich jedoch in B1 wieder verbesserten. Ebenfalls wird erkennbar, dass die Stichprobe der 5. Klasse in A2 tiefer lag als die Stichprobe der 6. Klasse. Trotzdem konnte die 5. Klasse im Gesamttotal diesen Verlust wieder aufholen, und zwar durch die höheren Ergebnisse in A1 und B1. In den Niveaus A2 und B1 weisen die Kontrollgruppen untereinander einen gut beobachtbaren Leistungsunterschied auf; die 5. Klasse konnte die besseren Resultate erzielen.

5.1.4 Sprachstrukturen

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	75	60	50	61.7	Stichprobe 1	75	65	70	70
Stichprobe 2	70	55	35	53.3	Stichprobe 2	65	60	50	58.3
Ø Stichprobe 1 und 2	72.5	57.5	42.5	57.5	Ø Stichprobe 1 und 2	70	62.5	60	64.2
Kontrollgruppe	85	95	85	88.3	Kontrollgruppe	100	75	100	91.7

Tabelle 15: Leistungstest Deutsch Sprachstrukturen



Grafik 16: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

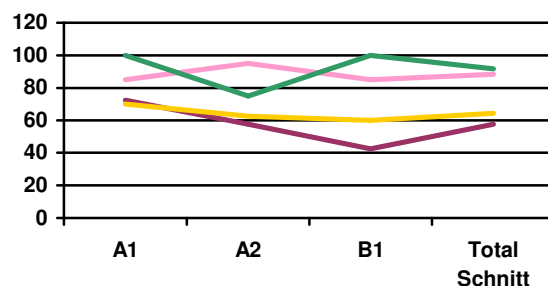
Ein erheblicher Unterschied von 30.8% ist zwischen der Stichprobe und der Kontrollgruppe der 5. Klasse festzustellen. Die Stichprobe konnte bei den „Sprachstrukturen“ im Leistungstest nur 57.5% (4.1/7.2 P.) erreichen, die Kontrollgruppe dagegen 88.3% (6.4/7.2 P.).

6. Klasse:

Auch bei der 6. Klasse kann ein Unterschied von 27.5% festgestellt werden. Die Stichprobe erlangte 64.2% (4.6/7.2 P.) und die Kontrollgruppe 91.7% (6.6/7.2 P.) der Gesamtpunktezahl.

Total Schnitt:

Die Grafik lässt erkennen, dass die Kontrollgruppen bessere Ergebnisse als die jeweiligen Stichproben erreichen konnten. Die Stichproben variieren um 6.7% und die Kontrollgruppen um 3.4% im Schnitt insgesamt.



Grafik 17: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

Die Entwicklung der Kurven zeigt auf, dass die Stichproben bei allen drei getesteten Niveaus schlechtere Resultate als die Kontrollgruppen erzielten, was auch den tieferen Schnitt begründet.

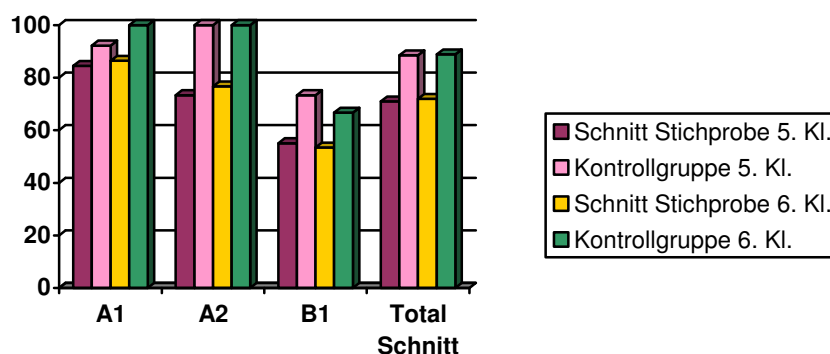
Die Stichproben erreichten in etwa dieselben Ergebnisse im Niveau A1 und sanken beide – wenn auch unterschiedlich stark – im Niveau A2 und B1.

Die Kontrollgruppen weisen eine eigenartige Entwicklung der Kurven auf. Dort, wo die eine Klasse sich verbessert, verschlechtert sich die andere - eine Art Symmetrie ergibt sich.

5.1.5 Schreiben

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	88.3	60	43.3	63.9	Stichprobe 1	92.2	66.7	46.7	68.5
Stichprobe 2	80.6	86.7	66.7	78	Stichprobe 2	80.6	86.7	60	75.2
Ø Stichprobe 1 und 2	84.4	73.3	55	70.9	Ø Stichprobe 1 und 2	86.4	76.7	53.3	71.9
Kontrollgruppe	92.2	100	73.3	88.5	Kontrollgruppe	100	100	66.7	88.9

Tabelle 18: Leistungstest Deutsch Schreiben



Grafik 19: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

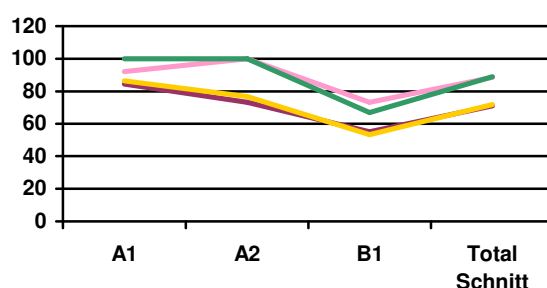
Die Stichprobe der 5. Klasse konnte einen Prozentsatz von 70.9% (7.7/10.8 P.) erreichen. Die Kontrollgruppe erzielte mit 88.5% (9.5/10.8 P.) das bessere Resultat, was einem Unterschied von 17.6% entspricht.

6. Klasse:

71.9% (7.8/10.8 P.) wurden von der Stichprobe der 6. Klasse, 88.9% (9.6/10.8 P.) von deren Kontrollgruppe erzielt. Daraus ergibt sich ein Unterschied von 17%.

Total Schnitt:

Aus dem Gesamtschnitt in der obigen Grafik wird ersichtlich, dass die Kontrollgruppen in etwa das gleiche Resultat erzielen konnten (Unterschied: 0.4%). Auch die Resultate der beiden Stichproben liegen nahe beieinander (Unterschied: 1%). Die Ergebnisse der Stichproben und der Kontrollgruppen variieren um etwa 17%; das bessere Resultat wurde von den Kontrollgruppen erreicht.



Grafik 20: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

Der Kurvenverlauf deutet darauf hin, dass die involvierten Gruppen in B1 im Schnitt weniger hohe Punktezahlen erreichen konnten. Die jeweiligen Kontrollgruppen blieben zwischen A1 und A2 stabil oder konnten beim Schwierigkeitsgrad A2 sogar etwas mehr Punkte erzielen (Kontrollgruppe 5. Kl.).

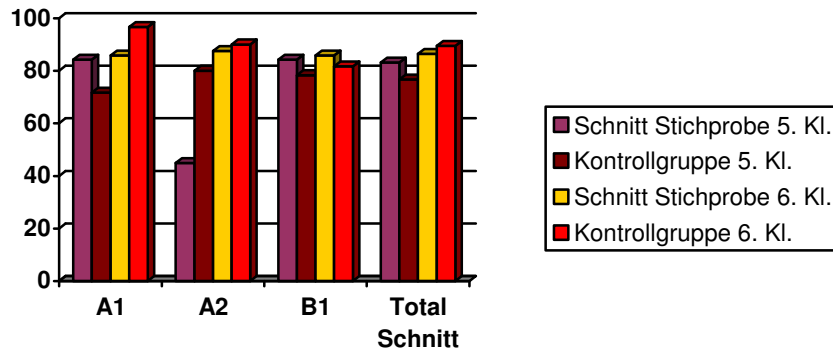
Die Kurven der Stichproben verlaufen beinahe parallel zueinander. Bei den Kontrollgruppen sind kleine Unterschiede erkennbar. Zudem wird am Kurvenverlauf der Stichproben und der Kontrollgruppen ein Leistungsunterschied ersichtlich.

5.2 Leistungstests Französisch

5.2.1 Sprechen

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	80	81.7	85	82.2	Stichprobe 1	83.3	88.3	85	85.6
Stichprobe 2	88.3	80	83.3	83.9	Stichprobe 2	88.3	86.7	86.8	87.2
Ø Stichprobe 1 und 2	84.2	44.8	84.2	83.1	Ø Stichprobe 1 und 2	85.8	87.5	85.8	86.4
Kontrollgruppe	71.7	80	78.3	76.7	Kontrollgruppe	96.7	90	81.7	89.4

Tabelle 21: Leistungstest Französisch Sprechen



Grafik 22: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

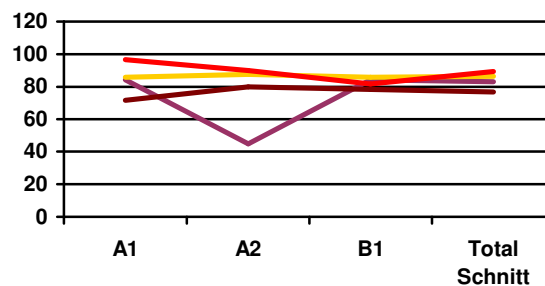
Die Stichprobe der 5. Klasse konnte beim französischen Leistungstest in der linguistischen Dimension „Sprechen“ ein Ergebnis von 83.1% (15/18 P.) erreichen. Die Kontrollgruppe erzielte ein um 6.4% schlechteres Resultat, was 76.7% (13.8/18 P.) entspricht.

6. Klasse:

Der Unterschied zwischen der Stichprobe und der Kontrollgruppe der Sechstklässler beträgt 3%. Der Schnitt der Stichprobe beläuft sich auf 86.4% (15.6/18 P.), welcher von der Kontrollgruppe mit einem Ergebnis von 89.4% (16.1/18 P.) übertroffen wurde.

Total Schnitt:

In der Rubrik „Total Schnitt“ der Grafik wird ersichtlich, dass die Kontrollgruppe jeweils besser abschloss als deren Stichprobe. Dabei konnte die Stichprobe der 6. Klasse mehr Punkte erzielen als die Kontrollgruppe der 5. Klasse.



Grafik 23: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

Die Entwicklung der Kurven ist unbeständig. Die Kontrollgruppe der 6. Klasse verzeichnet einen Leistungsabfall bei ansteigendem Schwierigkeitsgrad. Die Kontrollgruppe der 5. Klasse erreicht bei A2 bessere Resultate als bei A1 und kann diese in B1 in etwa beibehalten.

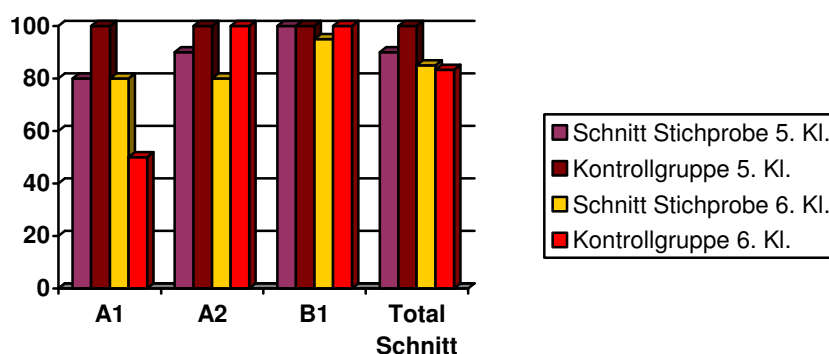
Dabei wird ersichtlich, dass die Kurven der Stichprobe der 6. Klasse und der Kontrollgruppe der 5. Klasse in etwa parallel verlaufen.

Die Stichprobe der 5. Klasse weist einen unstabilen Kurvenverlauf auf. In A1 und B1 konnte die Klasse dieselben Resultate erreichen, verlor jedoch an Punkten auf dem Niveau A2.

5.2.2 Hören

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	90	90	100	93.3	Stichprobe 1	80	60	90	76.7
Stichprobe 2	70	90	100	86.7	Stichprobe 2	80	100	100	93.3
Ø Stichprobe 1 und 2	80	90	100	90	Ø Stichprobe 1 und 2	80	80	95	85
Kontrollgruppe	100	100	100	100	Kontrollgruppe	50	100	100	83.3

Tabelle 24: Leistungstest Französisch Hören



Grafik 25: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

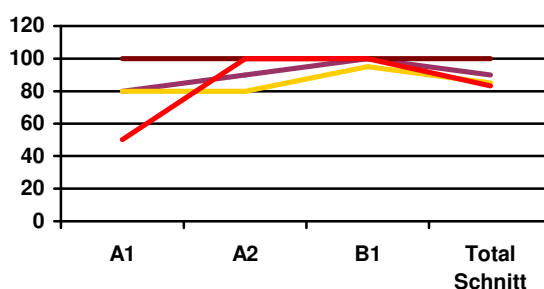
Die Stichprobe der 5. Klasse konnte im französischen Leistungstest „Hören“ 90% (16.2/18 P.) der Gesamtpunktezahl erreichen und deren Kontrollgruppe 100% (18/18 P.), ein Unterschied von 10% ist festzustellen.

6. Klasse:

Die Stichprobe der 6. Klasse erzielte 85% (15.3/18 P.) und die Kontrollgruppe 83.3% (15/18 P.). Demzufolge war die Kontrollgruppe in diesem Leistungstest um 1.7% schlechter.

Total Schnitt:

Der Gesamtschnitt zeigt auf, dass die 5. Klasse (Stichprobe als auch Kontrollgruppe) bessere Resultate erzielen konnte als die 6. Klasse. In der 5. Klasse erreichte die Kontrollgruppe die besseren Ergebnisse und in der 6. Klasse die Stichprobe.



Grafik 26: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

Die Ergebnisse der Kontrollgruppen variieren um 16.7% und die der Stichproben um 5%. Das Koordinatensystem zeigt eine stabile Kurve bei der Kontrollgruppe der 5. Klasse, welche bei jedem Niveau das Maximum erreichen konnte.

Die Stichprobe der 6. Klasse erreichte bei den Niveaus A1 und A2 die gleiche Punktezahl und konnte sich beim Niveau B1 verbessern.

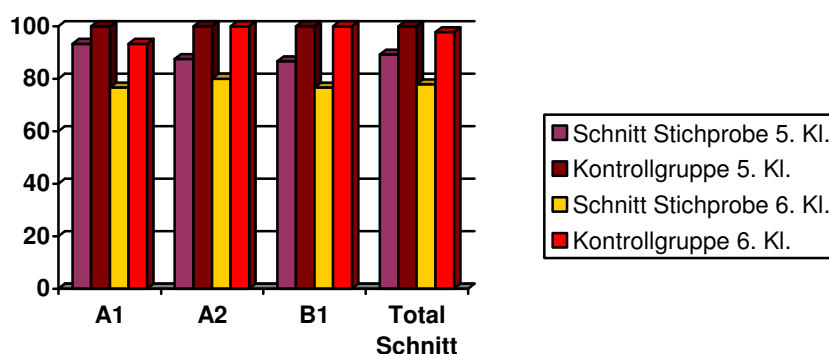
Die Stichprobe der 5. Klasse zeigt eine Verbesserung bei ansteigendem Schwierigkeitsgrad.

Die Kontrollgruppe der 6. Klasse verbesserte ihre Leistung bei A2 und konnte diese bei B1 beibehalten.

5.2.3 Lesen

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	100	100	93.3	97.8	Stichprobe 1	66.7	73.3	86.7	75.6
Stichprobe 2	86.7	75	80	80.6	Stichprobe 2	86.7	86.7	66.7	80
Ø Stichprobe 1 und 2	93.3	87.5	86.7	89.2	Ø Stichprobe 1 und 2	76.7	80	76.7	77.9
Kontrollgruppe	100	100	100	100	Kontrollgruppe	93.3	100	100	97.8

Tabelle 27: Leistungstest Französisch Lesen



Grafik 28: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

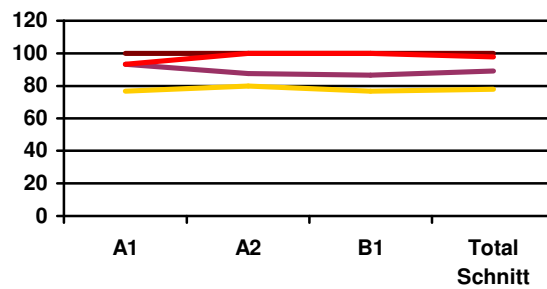
Die Stichprobe der 5. Klasse konnte einen Prozentsatz von 89.2% (16.1/18 P.) beim französischen Leistungstest in der Dimension „Lesen“ erreichen. Die Kontrollgruppe erzielte das Maximum (18/18 P.). Ein Unterschied von 10.8% ist erkennbar.

6. Klasse:

Die Stichprobe der 6. Klasse erreichte 77.9% (14/18 P.) und die Kontrollgruppe 97.8% (17.6/18 P.); es ergibt sich ein Unterschied von 19.9%.

Total Schnitt:

Der Gesamtdurchschnitt in der oben stehenden Grafik zeigt auf, dass die Kontrollgruppen insgesamt jeweils mehr Punkte erzielen konnten als die Stichproben. Demnach haben die L2-LernerInnen ein schlechteres Gesamtergebnis erzielt als die jeweiligen Kontrollgruppen. Die Ergebnisse der Stichproben variieren um 11.3% und die der Kontrollgruppen um 2.2%.



Grafik 29: Übersicht Leistungsniveaus A1- B1

Die Kontrollgruppe der 5. Klasse konnte auf jedem der getesteten Niveaus die maximale Punktezahl realisieren, die Vergleichskurve stellt sich daher als eine stabile Gerade dar. Die Ergebnisse der Stichprobe der 5. und der 6. Klasse weisen in etwa einen horizontalen Verlauf auf; der Prozentsatz variiert wenig hinsichtlich der drei getesteten Schwierigkeitsgrade.

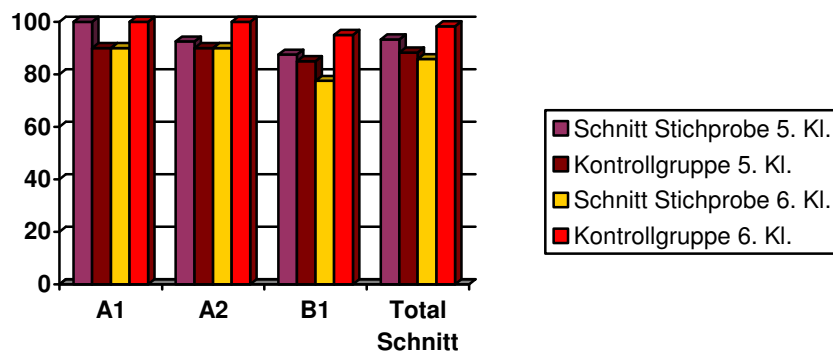
Die Kontrollgruppe der 6. Klasse verbessert sich bei A2 und B1 gegenüber A1.

Alle vier Gruppen können einen beständigen Kurvenverlauf in den drei Niveaus beibehalten.

5.2.4 Sprachstrukturen

5. Klasse	Erreichte Punktezahl in %				6. Klasse	Erreichte Punktezahl in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	100	90	80	90	Stichprobe 1	90	90	80	86.7
Stichprobe 2	100	95	95	96.7	Stichprobe 2	90	90	75	85
Ø Stichprobe 1 und 2	100	92.5	87.5	93.3	Ø Stichprobe 1 und 2	90	90	77.5	85.8
Kontrollgruppe	90	90	85	88.3	Kontrollgruppe	100	100	95	98.3

Tabelle 30: Leistungstest Französisch Sprachstrukturen



Grafik 31: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

Die Stichprobe der 5. Klasse konnte beim französischen Leistungstest in der Sprachdimension „Sprachstrukturen“ 93.3% (6.7/7.2 P.) der maximal möglichen

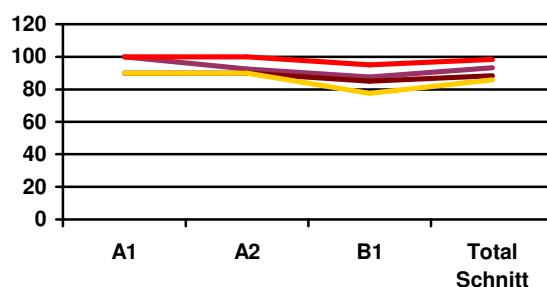
Punktezah! erreichen. Die Kontrollgruppe erzielte ein um 5% geringeres Resultat 88.3% (6.4/7.2 P.).

6. Klasse:

In der 6. Klasse erreichte die Stichprobe (85.8%, d.h. 6.2/7.2 P.) das schlechtere Ergebnis als die Kontrollgruppe (98.3%, oder 7.1/7.2 P.). Die Resultate unterscheiden sich um einen Prozentsatz von 12.5%.

Total Schnitt:

Die Kontrollgruppe der 6. Klasse konnte das beste Ergebnis erzielen, gefolgt von der Stichprobe der 5. Klasse. Das vergleichbar schlechteste Resultat wurde von der Stichprobe der 6. Klasse erreicht. Die Grafik zeigt beim Schnitt der vier Klassen insgesamt ein nicht allzu grosses Leistungsgefälle. Die Stichproben unterscheiden sich um 7.5% und die Kontrollgruppen um 10%.



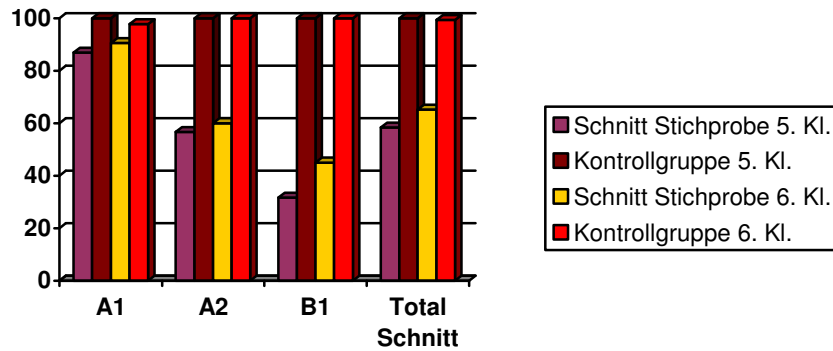
Grafik 32: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

Die Kurvenentwicklung zeigt auf, dass die Ergebnisse bei ansteigendem Schwierigkeitsgrad (von A1 zu B1) nachliessen. Bei der Kontrollgruppe und der Stichprobe der 6. Klasse kann auf den beiden Niveaus A1 und A2 eine Stabilität festgestellt werden, die sich jedoch bei B1 nicht mehr wiederfindet. Es ist aber auch kein übermässig absinkender Kurvenverlauf einer Gruppe ersichtlich.

5.2.5 Schreiben

5. Klasse	Erreichte Punktezah! in %				6. Klasse	Erreichte Punktezah! in %			
	A1	A2	B1	Total		A1	A2	B1	Total
Stichprobe 1	82.2	40	23.3	48.5	Stichprobe 1	93.3	66.7	60	73.3
Stichprobe 2	91.7	73.3	40	68.3	Stichprobe 2	87.8	53.3	30	57
Ø Stichprobe 1 und 2	86.9	56.7	31.7	58.4	Ø Stichprobe 1 und 2	90.6	60	45	65.2
Kontrollgruppe	100	100	100	100	Kontrollgruppe	97.8	100	100	99.3

Tabelle 33: Leistungstest Französisch Schreiben



Grafik 34: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1 und Total Schnitt

5. Klasse:

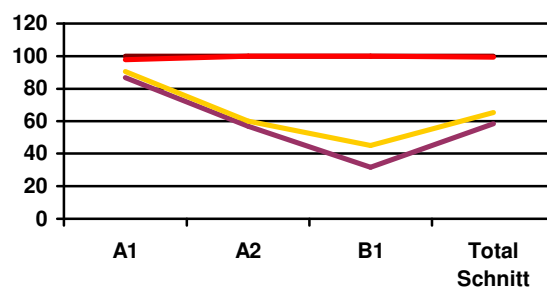
Die Stichprobe der 5. Klasse konnte beim französischen Leistungstest im Bereich „Sprachstrukturen“ 58.4% (6.6/10.8 P.) der Gesamtpunktezahlerreichen. Die Kontrollgruppe konnte in diesem Test 100% (10.8/10.8 P.) erzielen, die Resultate divergieren damit um 41.6%.

6. Klasse:

Die Stichprobe erlangte durchschnittlich 65.2% (7/10.8 P.). Die Kontrollgruppe war auch hier deutlich – um 34.1% – besser, nämlich mit 99.3% (10.7/10.8 P.).

Total Schnitt:

Der Schnitt insgesamt in der Grafik zeigt auf, dass die Kontrollgruppen eindeutig bessere Resultate erzielen konnten als deren Stichproben. Dabei konnte die Kontrollgruppe der 5. Klasse die maximale Punktezahlerreichen und die Kontrollgruppe der 6. Klasse ebenfalls fast (99.3%, ein kleiner Unterschied von 0.7% ist dabei festzustellen). Die involvierten Stichproben unterschieden sich im Gesamtergebnis um 6.8%.

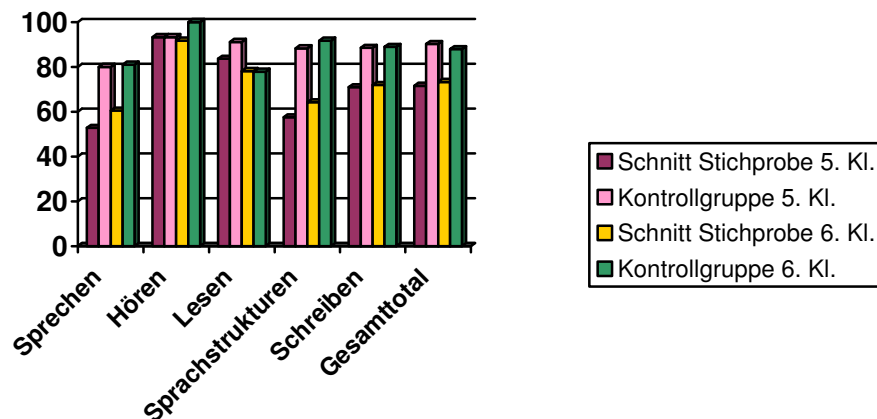


Grafik 35: Übersicht Leistungsniveaus A1-B1

Der Kurvenverlauf der oben stehenden Grafik zeigt eindeutig die Beständigkeit der beiden Kontrollgruppen. Ein deutliches Leistungsgefälle ist bei den Probanden der Stichprobe der 5. Klasse und der 6. Klasse ersichtlich, wobei die 6. Klasse einen besseren Gesamtschnitt aufweist. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Stichproben mehr Probleme mit der Bewältigung der drei Schwierigkeitsgrade A1, A2 und B1 hatten.

5.3 Gesamtüberblick

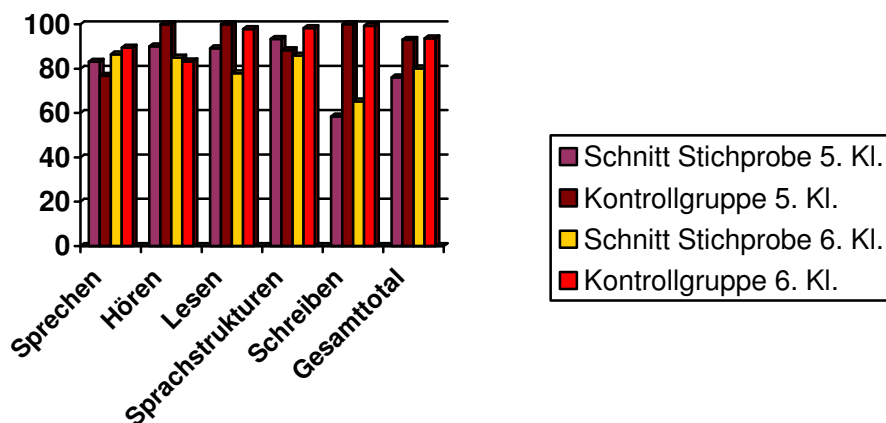
5.3.1 Leistungstests Deutsch



Grafik 36: Übersicht Leistungstests Deutsch

Grafik 35 stellt die erhaltenen Ergebnisse der Probandengruppen in den diversen Leistungstests auf Deutsch im Gesamtüberblick dar. Das Gesamttotal deutet darauf hin, dass die Kontrollgruppen im Schnitt besser abschlossen als die jeweiligen Stichproben. Dennoch kam es (vereinzelt) vor, dass in einzelnen Sprachbereichen die Stichproben bessere Resultate erzielen konnten als die Kontrollgruppen.

5.3.2 Leistungstests Französisch



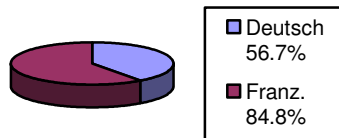
Grafik 37: Übersicht Leistungstests Französisch

Der Gesamtüberblick der Leistungstests Französisch zeichnet ein uneinheitliches Bild, was die Resultate der beteiligten Klassen angeht. Es handelt sich nämlich nicht immer um dieselbe Klasse, die stets das beste Resultat erzielt. Gesamthaft gesehen übertreffen jedoch die Kontrollgruppen die Stichproben.

5.4 Leistungstests Französisch und Deutsch im Vergleich

Die folgenden Grafiken zeigen auf, inwiefern die Resultate der Stichproben sich in den zwei getesteten Sprachen bezüglich der vier Sprachdimensionen unterscheiden. Dabei werden jeweils die Resultate der 5. und der 6. Klasse anhand ihres jeweiligen Durchschnitts präsentiert.

Sprechen

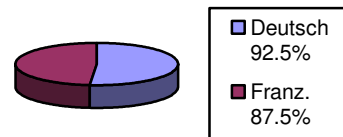


Grafik 38: Vergleich Sprechen

Die Stichproben konnten im Bereich „Sprechen“ im deutschen Leistungstest 56.7% erreichen und im französischen Test 84.8%. Demzufolge fiel das Ergebnis im Leistungstest Französisch um 28.1% besser aus.

Hören

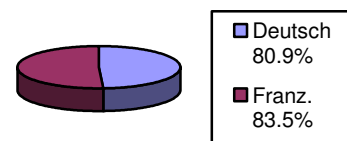
Die Stichprobenklassen konnten im deutschen Leistungstest „Hören“ 92.5% erzielen. Im französischen Leistungstest erreichten sie eine um 5% geringere Punktezahl, d.h. 87.5%.



Grafik 39: Vergleich Hören

Lesen

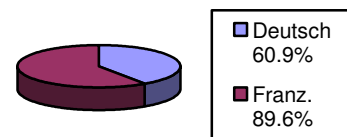
In der Sprachdimension „Lesen“ konnte die Stichprobenklasse im französischen Teil 83.5% und im deutschen Teil 80.9% des Maximums realisieren. Der Unterschied von 2.6% ist im französischen Teil auszumachen, in dem die Stichprobenklasse besser abschnitt.



Grafik 40: Vergleich Lesen

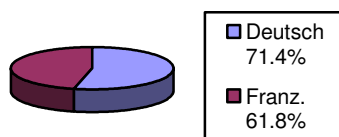
Sprachstrukturen

Der Bereich „Sprachstrukturen“ wurde von den L2-LernerInnen in der Muttersprache besser gemeistert (89.6%). Im deutschen Test erreichten sie 60.9%, das Resultat fiel also um 28.7% schwächer aus.



Grafik 41: Vergleich Sprachstrukturen

Schreiben

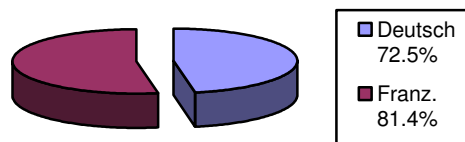


Grafik 42: Vergleich Schreiben

Die sprachliche Dimension „Schreiben“ im deutschen Leistungstest wurde von den L2-Lernenden besser gemeistert (71.4%). Im französischen Teil erreichten die Probanden der Stichproben 61.8% (Divergenz 9.6%).

Total Schnitt

Der Gesamtdurchschnitt der beiden Kategorien der Leistungstests (Deutsch und Französisch) lässt folgendes Ergebnis erkennen: Die Stichproben erreichten in den deutschen Leistungstests ein Ergebnis von 72.5% und in den französischen Leistungstests 81.4%. Sie schnitten also beim französischen Leistungstest um 8.9% besser ab als beim deutschen Leistungstest.

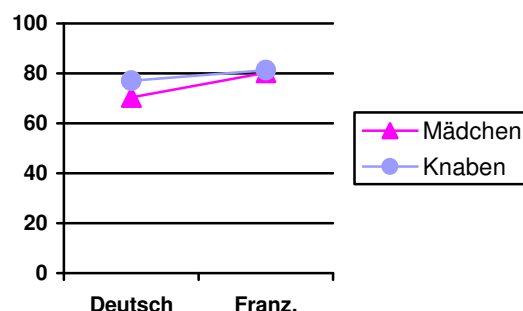


Grafik 43: Vergleich Total Schnitt

5.5 Einflussfaktoren

5.5.1 Geschlecht

Die unten stehende Grafik befasst sich mit dem erreichten Gesamttotal der weiblichen und männlichen Probanden der Stichprobenklassen. Die Testpersonen der 5. sowie der 6. Klasse setzten sich jeweils aus drei Mädchen und sieben Knaben zusammen.



Grafik 44: Übersicht Einflussfaktor Geschlecht

Die Mädchen erreichten in den deutschen Leistungstests im Gesamtschnitt 70.4% und 80.2% in den französischen. Der Anteil der männlichen Schüler belief sich auf 77.1% bzw. 81.3%.

Der Schnitt der Gesamtergebnisse zeigt auf, dass die Mädchen im deutschen sowie im französischen Leistungstest weniger Punkte erzielten als die Knaben. Im französischen Teil ergab sich ein Unterschied von 1.1% zwischen den Geschlechtern und im deutschen Teil 6.7%.

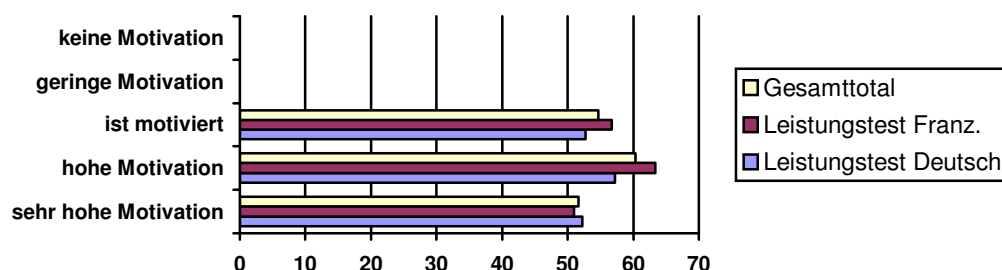
5.5.2 Alter

Zwei Jahrgänge waren bei den Testpersonen der L2-LernerInnen vertreten. Dabei besuchte der Jahrgang 1993 die 6. und der Jahrgang 1994 die 5. Klasse. Keine weiteren Altersgruppen nahmen an der Untersuchung teil.

In den obigen Grafiken (Grafik 35: Übersicht Leistungstests Deutsch sowie Grafik 36: Übersicht Leistungstests Französisch) deuten die Resultate beim Gesamtdurchschnitt darauf hin, dass die Probanden der 6. Klasse bessere Ergebnisse als die Fünftklässler erzielen konnten. Letztere erreichten im Gesamttotal Leistungstest Deutsch 71% und im Leistungstest Französisch 76.1%, die Sechstklässler demgegenüber 73.3% und 80.1%. Diese Altersgruppen unterscheiden sich um 4% im Leistungstest Französisch und um 1.7% im Leistungstest Deutsch.

5.5.3 Motivation

Der Fragebogen, der vor Beginn der Studie an die Eltern abgegeben wurde, umfasste auch die Frage der Motivation der L2-LernerInnen bezüglich des total immersiven Sprachlernprozesses. Die eingeschätzte Motivation wurde mit dem erhaltenen Prozentsatz der Ergebnisse verglichen:



Grafik 45: Übersicht Einflussfaktor Motivation

Das oben stehende Diagramm zeigt auf, dass der Schnitt der SchülerInnen, welche von den Eltern in die Rubrik „hohe Motivation“ eingeteilt wurden, die besten Ergebnisse erzielten. Die SchülerInnen unter „ist motiviert“ übertreffen die Kinder mit angeblich sehr hoher Motivation.

Die Antworten „geringe Motivation“ oder „keine Motivation“ wurden von keinen Eltern angekreuzt. Eltern von drei Probanden äusserten sich nicht zu dieser Frage.

6. Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die unter Punkt 5 dargestellten Daten näher analysiert bzw. interpretiert, wobei sie mit dem theoretischen Teil in Verbindung gebracht werden. Dadurch wird die Verifikation oder aber die Falsifikation der zu Beginn der Studie aufgeworfenen Fragestellung ermöglicht.

6.1 Unterschiede zu den Kontrollgruppen

Dieser Teil der Interpretation der Ergebnisse wird sich mit dem Leistungsunterschied zwischen den L2-LernerInnen und den jeweiligen Kontrollgruppen bzw. L1-Erwerbenden befassen.

6.1.1 Leistungstests Deutsch

Rezeptive Kompetenzen: Lesen und Hören

Lesen

Der Darstellung der Ergebnisse kann entnommen werden, dass der Leistungsunterschied zwischen den Stichproben und den Kontrollgruppen im Bereich „Lesen“ der kleinste von allen Leistungstests ist. Die Stichprobe der 5. Klasse erreichte, wie bereits erwähnt, ein um 7.5% schwächeres Resultat als deren Kontrollgruppe und die L2-Erwerbenden der 5. Klasse übertrafen die Kontrollgruppe um 0.3%.

Da die Resultate kaum von denen der Vergleichsgruppen abweichen, kann aufgrund dieser kleinen Leistungsunterschiede die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die L2-LernerInnen die Aufgaben mit demselben Erfolg wie die L1-LernerInnen meisterten.

Hören

Auch die Bewältigung des Testteils „Hören“ konnte von den Probanden der Stichprobe gut gemeistert werden, wie der Vergleich mit den Ergebnissen der Kontrollgruppen zeigt. Lediglich ein Unterschied von 4.2% konnte im Gesamttotal zwischen den jeweiligen Gruppen festgestellt werden.

Auch hinsichtlich dieser rezeptiven Kompetenz unterscheiden sich die L2-LernerInnen kaum von den monolingualen SchülerInnen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Resultate in den deutschen Leistungstests, was die rezeptiven Kompetenzen „Hören“ und „Lesen“ der L2-Erwerbenden angeht, kaum von den L1-LernerInnen übertroffen wurden. Obwohl jeweils ein Leistungsunterschied auszumachen ist (max. 4.2%), handelt es sich dabei bloss um einen kleinen Prozentsatz in Bezug auf die Gesamtpunktezahl. Auch konnte festgestellt werden, dass die Stichproben manchmal ein gleichwertiges oder gar ein besseres Resultat erzielen konnten.

Nach Swain/ Lapkin (1982) sind im Rahmen der frühen totalen Immersion sechs bis sieben Jahre nötig, um die rezeptiven Fähigkeiten (Lese- und Hörverstehen) auf L1-Niveau zu heben bzw. zu entwickeln (vgl. Wode, 1995, S. 80). Demzufolge sollte ihres Erachtens, unter Einbezug des Kindergartens, dieses Niveau in der 5. bis 6. Primarklasse bei den Testpersonen dieser Untersuchung erreicht sein, was durch den oben erwähnten relativ kleinen Leistungsunterschied in den Tests „Lesen“ und „Hören“ in dieser Studie bestätigt wird.

Produktive Kompetenzen: Sprechen und Schreiben

Sprechen

Bei der Auswertung des Testteils „Sprechen“ ergibt sich ein durchschnittlicher Unterschied von 23.9% zwischen den Stichproben und den Kontrollgruppen. Die L1-LernerInnen beider Klassen konnten diesen Leistungstest eindeutig besser und leichter bewältigen. Die Ergebnisse decken sich daher mit den Resultaten, welche die L2-Forschung bereits festgestellt hat, nämlich dass in der Regel ImmersionsschülerInnen im Sprechen nicht das Niveau ihrer L1-Altersgefährten und -gefährtinnen erreichen.

Sprachstrukturen und Schreiben

Die Auswertung dieser beiden Kompetenzen erfolgt gemeinsam, da sie bei der Gewichtung zusammen 25% ausmachen.

Der Teil des Leistungstests zur Grammatik sowie zum Vokabular wurde ebenfalls von den L1-LernerInnen erfolgreicher bewältigt. Ein signifikanter Leistungsunterschied von 29.1% im Gesamtdurchschnitt (verglichen mit dem Schnitt der L2-LernerInnen) ist auszumachen. Im Testteil „Schreiben“ konnten die L1-LernerInnen ebenfalls die L2-LernerInnen übertreffen, und zwar um 17.3%.

Die Resultate bestätigen auch hier bereits vorhandene Forschungsergebnisse, welche belegen, dass ImmersionsschülerInnen im schriftlichen Ausdruck nicht das Niveau ihrer Altersgefährten und -gefährtinnen erreichen können.

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass die produktiven Fähigkeiten (Sprechen und Schreiben) von den L2-Erwerbenden nicht mit demselben Erfolg entwickelt worden zu sein scheinen wie diejenigen der jeweiligen Kontrollgruppen. Der grösste Leistungsunterschied war im Testteil „Sprachstrukturen“ zu erkennen, gefolgt von den Testbereichen „Sprechen“ und „Schreiben“.

Der Vergleich der produktiven und rezeptiven Fähigkeiten der L2-LernerInnen einerseits und der L1-Erwerbenden andererseits scheint zu bestätigen, was im theoretischen Teil zum L2-Erwerb gesagt wurde: Das Verstehen von geschriebenem oder gesprochenem Inhalt, d.h. die rezeptiven Kompetenzen, bilden die Grundlage für die produktiven Fähigkeiten des L2-Erwerbs. Die Ergebnisse der Probanden zeigen auf, dass die L2-LernerInnen bei den rezeptiven Kompetenzen sich zwar auf dem Niveau der L1-LernerInnen befinden, jedoch in den produktiven Kompetenzen noch Defizite bekunden.

6.1.2 Leistungstests Französisch

Rezeptive Kompetenzen: Lesen und Hören

Lesen

In der sprachlichen Dimension „Lesen“ weisen die L2-LernerInnen einen Leistungsunterschied von 15.3% gegenüber den L1-LernerInnen auf. In beiden Stufen konnten die Kontrollgruppen bessere Ergebnisse erzielen. Auch gemäss Lambert/ Tucker haben ImmersionsschülerInnen anfangs im Hinblick auf die Lesekompetenzen von L1-LernerInnen Defizite, welche jedoch mit der Zeit kompensiert werden, da ImmersionsschülerInnen ihr Wissen aus der L2 auf die L1 übertragen (vgl. Wode, 1995, S. 77).

Hören

In diesem Testbereich wird ein durchschnittlicher Unterschied von 4.2% zwischen den Kontrollgruppen und den Stichproben erkennbar. Dabei konnte die Stichprobe der 6. Klasse ein besseres Resultat erzielen als die Kontrollgruppe. In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass die L1-Erwerbenden sowie die L2-LernerInnen in der

rezeptiven Kompetenz „Hören“ dieselben Fähigkeiten aufweisen. Einen ähnlichen Sachverhalt haben bereits Lambert/ Tucker bei SchülerInnen von St. Lambert festgestellt; auch ihre Testpersonen einer frühen totalen Immersion konnten dieselben Leistungen wie die monolingualen SchülerInnen im Hörverstehen realisieren (vgl. ebd., S. 79).

Zusammenfassend hatten die Testpersonen der Stichproben in den rezeptiven Kompetenzen der Muttersprache beim Lesen grössere Schwierigkeiten als beim Hören. Da jedoch die SchülerInnen des L2-Erwerbs beim Lesen von deutschen Texten gute Resultate erzielen konnten, wird es ihnen meines Erachtens einfacher fallen, ihre Kenntnisse auch auf die L1 zu übertragen.

Rezeptive Kompetenzen: Sprechen und Schreiben

Sprechen

In diesem Test konnten die L2-Erwerbenden und die L1-LernerInnen nahezu dieselben Ergebnisse erzielen. Nur ein kleiner Prozentsatz von 1.7% unterscheidet die Resultate. Die L2-Erwerbenden der 6. Klasse konnten die besseren Ergebnisse erzielen als die L1-LernerInnen. Auch die Ergebnisse der 5. Klasse unterscheiden sich wenig von den Resultaten der L1-LernerInnen. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass die L2-LernerInnen die Muttersprache in der Kompetenz „Sprechen“ ebenso gut wie die L1-LernerInnen beherrschen. Offensichtlich reicht der Kontakt zur Muttersprache ausserhalb der Schule aus, damit die Kompetenz „Sprechen“ altersgemäss entwickelt werden kann.

Sprachstrukturen und Schreiben

Im Testteil „Sprachstrukturen“ schnitten die L2-Erwerbenden der 5. Klasse besser ab als die L1-Erwerbenden. Hingegen waren in der 6. Klasse die L1-Erwerbenden erfolgreicher. Ein Unterschied von 3.7% unterscheidet die L1- von den L2-LernerInnen.

Beim Testteil „Schreiben“ ergaben sich jedoch grosse Unterschiede zwischen den SchülerInnen der Stichprobe und der Kontrollgruppe. Ein enormer Leistungsunterschied von 37.9% (Schnitt) wurde zugunsten der Kontrollgruppen festgestellt. Demzufolge weisen die L2-Erwerbenden im schriftlichen Bereich gravierende L1-Defizite auf. Dies ist gemäss Wode (1995) ein kritischer Punkt der frühen totalen Immersion, da die SchülerInnen in diesem Fall nur wenig Französischunterricht erhalten. So fehlen z.B. den L2-Erwerbenden zu jenem Zeitpunkt noch die Grundlagen der französischen Orthographie. Jedoch können ImmersionsschülerInnen diese Defizite mit etwas Hilfe in sprachlichen Bereichen der L1 relativ schnell ausgleichen, indem ein Transfer des erlernten Wissens von der L2 auf die L1 stattfindet (vgl. S. 77).

Zusammenfassung

Übers Ganze gesehen konnten die ImmersionsschülerInnen die rezeptiven Fähigkeiten in der L2 fast genauso entwickeln wie die monolingualen Testpersonen und die Aufgaben entsprechend lösen. Bei den produktiven Fähigkeiten der L2 konnte jedoch ein Leistungsunterschied zwischen den Gruppen festgestellt werden. Die L2-LernerInnen weisen im Vergleich zu den Kontrollgruppen in den produktiven Fähigkeiten in der L2 Defizite auf.

In der Muttersprache konnten sie im „Sprechen“ das Niveau der L1-LernerInnen erreichen ebenso wie im Testteil „Hören“. In den Sprachtätigkeiten „Lesen“ und im schriftlichen Bereich konnte jedoch ein starkes Leistungsgefälle auf Seiten der L2-LernerInnen festgestellt werden.

6.2 Das Erlangen der Niveaus A1, A2 und B1

Die Darstellung der Ergebnisse der deutschen und der französischen Leistungstests zeigt, dass die Testresultate der L2-LernerInnen auf den Niveaus A1, A2 und B1 unterschiedlich

stark variieren. Kein eindeutiges Leistungsgefälle oder eine Beständigkeit kann bei steigendem Schwierigkeitsgrad erkannt werden. Mehrmalig konnte – wie aus den Diagrammen und Tabellen ersichtlich wird – beispielsweise auf dem Niveau B1 ein besseres Resultat erzielt werden als auf dem A2- oder A1-Niveau (nebst anderen Verlaufskurven der Leistungen). Die Ursache dieses Phänomens liegt meines Erachtens im Durchlaufen der Entwicklungsstadien der L2-LernerInnen, wodurch sie sich allmählich den Zielstrukturen nähern. Da es sich bei der Mehrheit der Tests um Multiple-Choice-Fragen handelte, konnte nicht berücksichtigt werden, dass gewisse Fehler auch erfolgreichem Lernen entsprechen. Deshalb wären detaillierte Fehleranalysen für diese Art Feststellung zur Erforschung des natürlichen L2-Erwerbs womöglich vorteilhafter gewesen, um ein eindeutiges Ergebnis zum Niveau der SchülerInnen zu erlangen. In diesem Sinne wäre eine andere Testart, in welcher nicht lediglich nach richtig oder falsch beurteilt wird, vielleicht aussagekräftiger.

Infolge dieser Feststellung wird für den restlichen Teil der Interpretation auf die Berücksichtigung der drei Schwierigkeitsgrade verzichtet und nur das erreichte Gesamttotal der jeweiligen Tests bewertet.

6.3 Zweisprachige Leistung der L2-Erwerbenden

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Vergleich der Leistungen der L2-Erwerbenden in den französischen und deutschen Tests.

Sprechen

Die SchülerInnen konnten den Testbereich „Sprechen“ in ihrer Muttersprache um 28.1% besser bewältigen als auf Deutsch. Wie bereits erwähnt konnten die SchülerInnen demnach die kommunikativen Fähigkeiten der Muttersprache, mit welcher sie ausserhalb der Schule konfrontiert werden, beibehalten und altersspezifisch weiterentwickeln. Dies wird durch den Vergleich mit den Ergebnissen der Kontrollgruppen nahe gelegt.

Daraus kann geschlossen werden, dass das Sprechen in der Muttersprache keine Defizite erfährt bzw. zeigt, sehr wohl hingegen beim Sprechen auf Deutsch: Hier haben die L2-Erwerbenden noch nicht das Niveau der Muttersprachler erreicht.

Hören

Der Leistungstestbereich „Hören“ in der französischen und in der deutschen Sprache unterscheidet sich bei den L2-Erwerbenden im Gesamttotal um einen kleinen Prozentsatz von bloss 5%.

Wie bereits gesehen unterscheiden sich diese Testergebnisse kaum von den Resultaten der Kontrollgruppen. Die Schlussfolgerung drängt sich auf, dass die L2-Erwerbenden in der Kompetenz „Hören“ sowohl im deutschen wie im französischen Test dieselben Fähigkeiten aufweisen wie deren Kontrollgruppen.

Lesen

Ein Unterschied von 2.6% besteht im deutschen sowie im französischen Testteil „Lesen“. Obwohl die Testpersonen im französischen Test mehr Defizite gegenüber den Kontrollgruppen aufwiesen, ist nur ein kleiner Unterschied bezüglich des Gesamttotals beim deutschen Test ersichtlich. Im deutschen Test konnten die Probanden der Stichprobe beinahe dasselbe Resultat wie die Kontrollgruppen realisieren.

Deshalb kann auch hinsichtlich dieser Kompetenz davon ausgegangen werden, dass, obwohl ein Leistungsunterschied im Vergleich zu den Kontrollgruppen erkennbar ist, die L2-Erwerbenden dieselben Fähigkeiten in beiden Sprachen im Lesen aufweisen.

Sprachstrukturen

Der Testbereich „Sprachstrukturen“ konnte von den L2-LernerInnen in beiden Sprachen mit einem Unterschied von 28.7% bewältigt werden. Das bessere Resultat in Französisch, welches sich um 6.3% von dem der Kontrollgruppen unterscheidet, zeigt, dass die

Probanden der Stichprobe über beinahe dieselben Fähigkeiten verfügen wie diejenigen der Kontrollgruppen. Das Resultat im Deutschtest hingegen divergiert um 28.8% von dem der L1-LernerInnen, was eindeutige Defizite aufzeigt. Diese Divergenz wird auch im Vergleich der Resultate der beiden Tests mit der Kontrollgruppe erkennbar. Es lässt sich somit auch hier sagen, dass die L2-LernerInnen die sprachlichen Strukturen in der Muttersprache besser beherrschen als in der L2.

Schreiben

Die sprachliche Dimension „Schreiben“ wurde mit einer Divergenz von 9.6% besser im deutschen Testbereich gemeistert. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die ImmersionsschülerInnen bis zur Durchführung der Tests nur wenig mit dem schriftlichen Bereich der Muttersprache konfrontiert waren. Schliesslich resultiert jedoch nur ein kleiner Unterschied von 9.6%, da die Defizite auf Seiten der L2-Erwerbenden auch bezüglich der deutschen Sprache festzustellen sind, wie der Unterschied zu den Kontrollgruppen belegt.

Total Schnitt

Alle genannten Unterschiede in den beiden Leistungstests Französisch und Deutsch sind insgesamt einigermaßen ausgeglichen, womit sich letztlich bloss eine Divergenz von 8.9% zugunsten der Leistung in Französisch ergibt. Dies entspricht einem kleinen Prozentsatz, welcher meines Erachtens kaum von Bedeutung ist. In Anbetracht dieses minimalen Unterschieds lässt sich sagen, dass die L2-LernerInnen in beiden Sprachen insgesamt mit etwa demselben Erfolg gearbeitet haben.

6.4 Einflussfaktoren

Geschlecht

In den Tests dieser Studie konnten die männlichen Teilnehmer die Aufgaben besser bewältigen. Die Mädchen wiesen einen kleinen Leistungsunterschied im Vergleich zu deren Ergebnissen auf, welcher jedoch nicht weiter ins Gewicht fällt (Schnitt: 3.9%). Es lässt sich also keine klare Aussage bezüglich einer geschlechtsspezifischen Rolle oder Gewichtung machen. Obwohl lange Zeit vermutet wurde, dass Mädchen bessere sprachliche Leistungen erzielen können, bestätigt das erhaltene Ergebnis diese Annahmen nicht.

Alter

Die Auswertung der Resultate ergibt, dass die Probanden der Stichprobe der 6. Klasse bessere Resultate erzielen konnten als diejenigen der 5. Klasse. Diese unterscheiden sich jedoch durchschnittlich nur um 2.9%. Demzufolge ist keine grosse Divergenz feststellbar, obwohl die SchülerInnen der 6. Klasse ein Jahr länger die totale Immersion erfahren hatten. Dieses Ergebnis könnte auch damit zusammenhängen, dass entwicklungsspezifischen Fortschritten in Multiple-Choice-Fragen keine Beachtung geschenkt werden kann.

Motivation

Zieht man die Angaben der Eltern in der Sprachbiographie in Bezug auf die Motivation bei, so sind es gerade nicht diejenigen Kinder, welche nach Aussage ihrer Eltern eine sehr hohe Motivation aufweisen, die die besten Resultate erzielen konnten. Die Kinder mit der Einschätzung „hohe Motivation“ konnten die Aufgaben besser lösen und auch die Schüler mit dem Attribut „ist motiviert“ überragten mit ihren Ergebnissen die Erstgenannten.

Es kommt jedoch hinzu, dass die Eltern die Fragen der Sprachbiographie ausfüllten und deshalb deren Aussage evtl. nicht mit der wahren Motivation des Kindes übereinstimmt; dies könnte daher das Ergebnis etwas relativieren. Obwohl die Kinder mit einer sehr hohen Motivation von jenen in den zwei nächsttieferen Motivationsgraden eingestuft

überragt werden, bleibt in der Grafik erkennbar, dass eine positive Einstellung den Fremdsprachenerwerb zu begünstigen scheint.

6.5 Falsifikation oder Verifikation der Fragestellung

Es sei nochmals die zu Beginn der Studie erarbeitete Definition der Zweisprachigkeit in Erinnerung gerufen:

- SchülerInnen sind dann zweisprachig, wenn alle vier Kompetenzen der Erst- sowie der Zweitsprache der Messtabelle von Stoll unter den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) auf den entsprechenden Niveaus erfüllt werden.

Da bereits mehrfach erwähnt wurde, dass das unbeständige Leistungsgefälle der durchgeführten Tests kein eindeutiges Niveau der SchülerInnen erkennen lässt, wird diese Definition in Bezug zum Schnitt des Gesamttotals gesetzt und nicht mit den jeweiligen Ergebnissen der Niveaus A1, A2 und B1 des GERS. Die folgende Tabelle, welche die Sprachtätigkeiten von Stoll berücksichtigt, zeigt die im Schnitt erhaltenen Ergebnisse der L2-LernerInnen in den Leistungstests der deutschen (L2) und französischen Sprache (L1) nochmals auf:

L2- Erwerbende:

<u>Erstsprache</u>	Rezeption	Produktion	<u>Zweitsprache</u>	Rezeption	Produktion
Mündlich	Hören 87.5%	Sprechen 84.8%	Mündlich	Hören 92.5%	Sprechen 56.7%
Schriftlich	Lesen 83.6%	Schreiben/ Sprachstrukturen 75.7%	Schriftlich	Lesen 80.9%	Schreiben/ Sprachstrukturen 66.1%

Tabelle 46: Übersicht Total Schnitt L2-Erwerbende

Für die Interpretation dieser Tabelle gilt es, die Fragestellung der Studie zu wiederholen:

- Kann Zweisprachigkeit (wie sie oben definiert wurde) dank der frühen totalen Immersion bis hin zur 5. bzw. 6. Primarklasse vorausgesetzt bzw. erreicht werden?

Die oben stehende Tabelle, welche die erzielten Prozentsätze (Schnitte) der beiden Leistungstests in den vier Sprachtätigkeiten zusammenfassend darstellt, erlaubt die Verifikation oder Falsifikation der Fragestellung dieser Studie.

Die Tabelle zeigt, dass die Bereiche, in denen die rezeptiven Fähigkeiten in beiden Sprachen getestet wurden, mit einem eigentlich kleinen Leistungsunterschied gemeistert wurden. Hingegen haben die L2-Lernenden (manchmal bedeutend) mehr Mühe bekundet, was die produktiven Kompetenzen angeht. Vor allem im mündlichen Bereich ergibt sich ein grosses Leistungsgefälle in der deutschen Sprache, was zur Falsifikation der Fragestellung dieser Studie führt.

Gemäss der bereits zitierten Definition von Bloomfield besteht Zweisprachigkeit in der Beherrschung beider Sprachen, wie wenn beide die Muttersprache wären (vgl. Wode, 1995, S. 36). Aufgrund des Defizits im Sprechen (in der deutschen Sprache) kann in diesem Fall (bzw. mit einer derartigen Definition) nicht von Zweisprachigkeit gesprochen werden.

Demzufolge kann Zweisprachigkeit in diesem Sinne bis hin zur 5. bzw. 6. Primarklasse mit früher totaler Immersion nicht vorausgesetzt werden, da die ImmersionsschülerInnen im Sprechen in der L2 zu grosse Defizite im Vergleich zur L1 aufweisen. Die restlichen Fähigkeiten scheinen in beiden Sprachen in den vier Sprachtätigkeiten auf etwa demselben Niveau zu liegen.

Da es sich bei der Stichprobe um SchülerInnen handelt, welche die frühe totale Immersion erfahren haben, konnte sich deren Muttersprache nicht auf „normale“ Weise entwickeln, da sie den Unterricht bis anhin dauernd in einer Fremdsprache besucht hatten. Nun stellt sich im Fall der frühen totalen Immersion die Frage, inwieweit die L1 der L2-Erwerbenden als „Muttersprache“ gelten kann. Deshalb wurde deren Muttersprache mit derjenigen monolingualer SchülerInnen verglichen, um allfällige Defizite in der L1 festzustellen. Dies erlaubt es, die Definition von Bloomfield, welche keine genauen Angaben über die Beherrschung der Muttersprache macht, unter einem weiteren Blickwinkel zu betrachten.

Ergebnisse in den Leistungstests Deutsch:

L2-Erwerbende	Rezeption	Produktion	L1-Erwerbende	Rezeption	Produktion
Mündlich	Hören 92.5%	Sprechen 56.7%	Mündlich	Hören 96.7%	Sprechen 80.5%
Schriftlich	Lesen 80.9%	Schreiben/ Sprachstruk- turen 66.1%	Schriftlich	Lesen 84.5%	Schreiben/ Sprachstruk- turen 89.4%

Tabelle 47: Übersicht Ergebnisse Leistungstest Deutsch

Ergebnisse in den Leistungstests Französisch:

L2-Erwerbende	Rezeption	Produktion	L1-Erwerbende	Rezeption	Produktion
Mündlich	Hören 87.5%	Sprechen 84.8%	Mündlich	Hören 91.7%	Sprechen 83.1%
Schriftlich	Lesen 83.6%	Schreiben/ Sprachstruk- turen 75.7%	Schriftlich	Lesen 98.9%	Schreiben/ Sprachstruk- turen 96.5%

Tabelle 48: Übersicht Ergebnisse Leistungstests Französisch

Durch den Vergleich mit den L1-LernerInnen konnte zudem festgestellt werden, dass die L2-LernerInnen auch Defizite im schriftlichen Bereich der L1 und L2 sowie beim Lesen der L1 aufzeigen.

Dies ist eine Feststellung, welche jedoch die Zweisprachigkeit gemäss der Definition von Bloomfield nicht beeinträchtigt, da seines Erachtens die Zweisprachigkeit mit den Fähigkeiten der Muttersprache und nicht mit denen von L1-LernerInnen gemessen werden soll. Es stellt sich jedoch die Frage, welcher L1-Erwerb – derjenige der L2-Erwerbenden oder derjenige der monolingualen SchülerInnen – denn der tatsächlichen Muttersprache entspricht. Eine Frage, deren Beantwortung meines Erachtens jedem persönlich obliegt.

Aus dem Vergleich der Ergebnisse der monolingualen SchülerInnen mit denjenigen der L2-Erwerbenden in den Tests in der L1 und der L2 ergibt sich schliesslich folgende Situation:

Erstsprache	Rezeption	Produktion	Zweitsprache	Rezeption	Produktion
Mündlich	+	+	Mündlich	+	
Schriftlich			Schriftlich	+	

Tabelle 49: Leistung der L2-Erwerbenden

Als Fazit kann gesagt werden, dass die zu Beginn der Studie gestellte Frage bezüglich des Erlangens der „Zweisprachigkeit“ bis hin zur 5. bzw. 6. Klasse mit Hilfe der frühen totalen Immersion durch die vorliegende Untersuchung negativ beantwortet werden muss.

Wird die Erstsprache der L2-Erwerbenden auch im Fall der frühen totalen Immersion als Muttersprache betrachtet, konnte die Zweisprachigkeit aufgrund der Defizite in der mündlichen Produktion nicht erreicht werden; die mündlichen Fähigkeiten der L2 entsprechen noch nicht dem Niveau der Muttersprache.

Es kommt hinzu, dass die muttersprachlichen Kenntnisse von monolingualen SchülerInnen der jeweiligen Sprachen getestet wurden. Da die Probanden der Stichprobe keine „normale“ Entwicklung der L1 erlebten, weisen die L2-LernerInnen zudem Defizite in den produktiven Kompetenzen der L2 sowie im Lesen und im schriftlichen Bereich der L1 auf.

Es lässt sich daher die Schlussfolgerung ziehen, dass, wie auch immer die Muttersprache in Betracht gezogen wird, die Zweisprachigkeit – gemäss der in dieser Arbeit verwendeten Definition – mit der frühen totalen Immersion bis hin zur 5. und 6. Primarklasse von den Probanden nicht erreicht werden konnte.

7. Kritische Diskussion

Für diese Arbeit wurde mit einer einzigen Definition von „Zweisprachigkeit“ gearbeitet, trotz der bereits erwähnten Tatsache, dass es keine eindeutige Erklärung dieses Terms gibt. Die gewählte Begriffserklärung entspricht der höchstmöglichen Anforderung an bzw. der optimalen Form von Zweisprachigkeit. Bloomfield erklärt eine Person dann für zweisprachig, wenn sie über „a native-control of two languages“ verfügt (Wode, 1995, S. 36). Da Bloomfield die Bedingungen der Muttersprache nicht klar darlegt, wurde diese Definition unter Einbezug der Messtabelle von Stoll und der Kann-Beschreibungen des GERS unter zwei verschiedenen Blickpunkten ergänzt und erarbeitet.

(i) Erstens handelt es sich um einen Vergleich der L2-Kenntnisse mit den Kenntnissen in der Muttersprache der L2-Erwerbenden, welche jedoch nie Unterricht in der L1 hatten. (ii) Zweitens handelt es sich um den Vergleich der L1- und L2-Kenntnisse der L2-Erwerbenden mit den L1-Kenntnissen von monolingualen L1-Erwerbenden – dies in der Absicht, eine „normale“ muttersprachliche Situation zu kreieren. Insgesamt wurden daher in dieser Studie hohe Ansprüche an die Zweisprachigkeit der L2-Lernenden gestellt. Ansprüche, die meines Erachtens einen guten Einblick in die Leistungsfähigkeit der frühen totalen Immersion gewähren, obwohl sie in der kurzen Zeit unrealistisch scheinen mögen, zumal den L2-Erwerbenden zu diesem Zeitpunkt noch einige wesentliche Grundlagen zur Erreichung dieser Zweisprachigkeit fehlen (z.B. Orthographie in L1).

Gerade deswegen, weil die Zweisprachigkeit im Sinne Bloomfields so schwer zu erreichen ist bzw. manchmal sogar als unrealistisch eingeschätzt wird, wird heute im Unterricht nicht mehr die „vollkommene“ Beherrschung der L2 angestrebt, sondern eine so genannte „Mehrsprachigkeit“, die sich mit der „funktionalen“ Beherrschung einer L2 „begnügt“. Ziel ist nicht mehr die Beherrschung einer oder mehrerer Sprachen, wobei jede einzeln auf isolierte Weise gelernt wird und das Niveau des „idealen Muttersprachlers“ erreicht werden soll. Vielmehr geht es primär darum, einen sprachlichen Bestand mit mehreren sprachlichen Fähigkeiten zu erlernen. Dieses sprachliche Repertoire erlaubt den LernerInnen, ihre Spracherfahrungen weiter zu ergänzen und sprachliche Kompetenzen in diversen Sprachen gleichzeitig und vernetzt aufzubauen. Beispielsweise erlaubt diese Mehrsprachigkeit, einen fremdsprachigen Text dank den Kenntnissen von weiteren Sprachen in seinem Sinn zu erschliessen – selbstverständlich kann dasselbe auch in den anderen Sprachtätigkeiten geschehen.

Daher ist es von Bedeutung, Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen zu sammeln, da sie sich zu einem späteren Zeitpunkt im Hinblick auf eine andere, noch unbekannte Sprache als nützlich erweisen können. Diese Art von „Mehrsprachigkeit“ verlangt geradezu danach, die Möglichkeiten der anderen Sprachen oder deren Spezifität auszuschöpfen, damit weitere Fremdsprachenkenntnisse erworben werden können (vgl. Trim, North, Coste & Sheils, 2001, S. 17).

In dieser Perspektive des Europarates muss sich die Zielsetzung des Sprachenlernens also grundsätzlich ändern. Ob dieser Paradigmenwechsel den Anforderungen, welche die heutige Wirtschaft, das Berufsleben und der Gesellschaftswandel stellen, gerecht wird, bleibt bis anhin jedoch ungeprüft (vgl. ebd., S. 17).

Jedenfalls konnte in dieser Studie trotz des erwähnten Paradigmenwechsels und dank dem Vergleich mit der Muttersprache die tatsächliche Leistungsfähigkeit der frühen totalen Immersion mehr oder weniger präzise ermittelt werden.

Zu Beginn der Studie sollte dem Leistungsgefälle in den drei Schwierigkeitsgraden A1, A2 und B1 ebenfalls Beachtung geschenkt werden. Es stellte sich jedoch bald heraus, dass kein spezifisches Gefälle oder eine Beständigkeit auf den jeweiligen Niveaus festzustellen war (was ich oben auf die Multiple-Choice-Fragen zurückgeführt habe). Daher wurde auf diesen zusätzlichen Informationsgewinn verzichtet. Die Multiple-Choice-Fragen haben demzufolge den Nachteil, dass sie die entwicklungsspezifischen Fehler der Testpersonen nicht erkennen lassen: Fehler können in späteren Stadien erfolgreiches Lernen erklären (vgl. Wode, 1995, S. 80). Zudem besteht bei Richtig/Falsch-Fragen das Risiko, dass Probanden nach dem Zufallsprinzip antworten, wenn sie die richtige Lösung nicht wissen. Es ist durchaus möglich, dass auch die Testpersonen dieser Studie auf diese Weise vorgegangen sind.

Die Darstellung der Ergebnisse wurde mittels des Schnitts der jeweiligen Testpersonen erstellt. Es gilt jedoch auch anzufügen, dass der Schnitt sich aus schlechteren und besseren Resultaten der SchülerInnen ergibt (der IQ der Testpersonen wurde nicht berücksichtigt, siehe nächster Abschnitt). Die resultierenden Daten sollten also durchaus einen Gesamteindruck vermitteln.

Bei der Auswertung der linguistischen Biographie konnte keine Rücksicht auf den soziokulturellen Status und den IQ der Kinder genommen werden, da die Anzahl der jeweiligen Probanden des L2-Erwerbs (Deutsch) unter Berücksichtigung dieser Kriterien zu klein ausgefallen wäre. Deswegen wurden auch die Kontrollgruppen mittels Zufallsverfahren ausgewählt, damit der IQ und der soziokulturelle Status möglichst keinen Einfluss haben.

Wie bereits gesagt, wurde die linguistische Biographie von den Eltern der L2-Erwerbenden ausgefüllt. Diese Fremdbeurteilung konnte zwar die Faktoren Geschlecht und Alter nicht beeinflussen, jedoch wird dadurch die Aussagekraft des Faktors Motivation geschmälert, da die Eltern die von den Kindern empfundene Motivation nicht unbedingt mit Sicherheit kennen.

Trotz dieser kritischen Punkte sollte die vorliegende Diplomarbeit Lehrpersonen oder anderen Unterrichtenden wesentliche Rückschlüsse auf das sprachliche Potenzial der SchülerInnen mit L2-Erwerb erlauben.

Schlussfolgerungen

Das Ziel dieser Studie war, die Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit der frühen totalen Immersion bis hin zur 5. und 6. Primarklasse am kantonseigenen Schulsystem zu evaluieren. Um dies zu bewerkstelligen, wurde mit einer Definition gearbeitet, welche den höchsten Anforderungen des Bilinguismus entspricht. Nur durch eine derartige Begriffsfestlegung schien es mir möglich, die tatsächliche Leistungsfähigkeit zu überprüfen. Hierfür wurden Leistungstests (Französisch und Deutsch) in den Bereichen „Sprechen“, „Hören“, „Lesen“ und „Schreiben/Sprachstrukturen“ mit Kindern durchgeführt, welche den Unterricht am Modell der frühen totalen Immersion erfahren. Durch die Untersuchung zeigte sich, dass die L2-Erwerbenden Leistungsunterschiede in den Sprachtätigkeiten „Sprechen“ (L2), „Lesen“ (L1) und „Schreiben“ bzw. „Sprachstrukturen“ in der L1 und L2 im Vergleich zu monolingualen SchülerInnen aufwiesen. Auch wurde deutlich, dass sich im französischen und im deutschen Test kaum Unterschiede ergaben, ausser im mündlichen Bereich. Zudem wurden die Einflussfaktoren Alter, Geschlecht und Motivation unter die Lupe genommen. Hier wurde ein kleiner Leistungsunterschied zugunsten der Sechstklässler erkannt. Es war schliesslich auch noch festzustellen, dass das weibliche Geschlecht im Gesamtschnitt der jeweiligen Tests ein geringes Leistungsgefälle gegenüber den männlichen Probanden aufwies. Bei der Untersuchung des Faktors „Motivation“ stellte sich kein eindeutiges Ergebnis heraus, was vielleicht auf die Fremdbestimmung der Eltern in der linguistischen Biographie zurückzuführen ist. Obwohl die Fragestellung dieser Studie eine negative Antwort erhielt, sind die besonderen Fähigkeiten der L2-LernerInnen dennoch ausgeprägt.

Gesellschaftliche Änderungen wirken sich auch im schulischen Bereich aus, zum einen, weil die Menschen aus der Gesellschaft in der schulischen Institution aufeinander treffen, zum anderen, weil es die Aufgabe der Schule ist, die SchülerInnen auf die Gesellschaft vorzubereiten. Schader (2000) äussert sich hierzu folgendermassen: „Nur durch eine realitätsbezogene und zukunftsorientierte Vorbereitung der nächsten Generation kann die Schule ihrem Kernauftrag gerecht werden“ (S. 21).

Für Lehrpersonen resultieren aus diesem Wandel, insbesondere der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Klassen, auch in Bezug auf die Thematik der Zweisprachigkeit neue Anforderungen. Deshalb halte ich es für wichtig, dass sie sich über die Leistungen der L2-Erwerbenden bewusst werden und deren Anwesenheit im Unterricht als Bereicherung und nicht als zusätzliche Herausforderung oder Belastung betrachten. Deren Anwesenheit bietet neue Möglichkeiten und Chancen für die Unterrichtsgestaltung. Aus dieser Überlegung heraus möchte ich einen Themenvorschlag für eine weiterführende Arbeit nennen: Die totale Immersion konnte sich in den Städten Sitten und Siders etablieren. Dies führt dazu, dass immer mehr L2-Erwerbende französischer Muttersprache den deutschen Unterricht verfolgen. Es wäre nun interessant zu erfahren, wie sich diese Situation auf die sprachlichen Fähigkeiten der L1-Erwerbenden auswirkt, welche die französische Sprache mit Hilfe des Fremdsprachenunterrichts erwerben:

Inwiefern profitieren L1-Erwerbende im Fach Französisch von L2-Erwerbenden?

Eine andere wichtige Frage wäre, ob die L2-Erwerbenden bei der zusätzlichen Sprache Englisch (L3), welche in der Orientierungsschule eingeführt wird, durch ihre bereits gemachten Erfahrungen schneller Fortschritte erreichen:

Können L2-Erwerbende schneller eine Drittsprache erlernen als L1-Erwerbende?

Die vorliegende Studie soll den Lehrkräften ebenfalls den Prozess des Sprachenlernens ein wenig näher bringen. Durch Kenntnis dieses Vorgangs, der zusammenfassend im

theoretischen Teil beschrieben wurde, kann das Sprachverhalten der SchülerInnen analysiert und können neue Einsichten gewonnen werden. Zudem halte ich es für wichtig, dass Lehrkräfte und andere Personen erkennen, dass Fehler erfolgreiches Lernen dokumentieren (können) und diese zum Sprachlernprozess gehören.

Auf den Punkt gebracht, sollen Lehrpersonen das Potenzial der ImmersionsschülerInnen erkennen lernen und sich deren „zweifacher“ Leistung bewusst werden.

Das Vorbereiten der Leistungstests, die damit verbundene Auseinandersetzung mit der empirischen Sozialforschung und das Verwirklichen dieser Diplomarbeit ermöglichten mir insbesondere eine Erweiterung der folgenden Kompetenzen:

- Die Forschung in die Evaluation der eigenen Praxis einbeziehen

Durch diese Studie konnte ich das Forschungsinstrument „Leistungstest“ besser kennen lernen und einsetzen, was es mir erlaubte, die sprachlichen Kenntnisse von L2-ErwerberInnen zu überprüfen. Dieses Instrument erlaubte mir schliesslich, eine Antwort auf die Fragestellung der Arbeit zu finden. Die schrittweise Vorgehensweise in der Forschung, d.h.: das Einverständnis der Schuldirektionen und der Lehrpersonen einholen, die Suche nach Stichproben und Kontrollgruppen, die Planung für die Durchführung der Tests sowie die Auswertung und Interpretation der Daten brachten mir ebenso neue Erkenntnisse im Bereich Forschung. Der gewählte Forschungsprozess hat auf diese Weise die Überprüfung der Zweisprachigkeit der L2-ErwerberInnen ermöglicht, wie aus dieser Arbeit ersichtlich wird.

Die Aufarbeitung des theoretischen Rahmens wie auch der Einbezug von bereits durchgeführten Forschungsberichten brachten mir zudem einen bedeutenden Wissenszuwachs bezüglich Immersion, L2-Erwerb und Zweisprachigkeit.

- In Erzieherteams arbeiten

Die Durchführung der Untersuchung konnte nur durch Mithilfe der involvierten Lehrpersonen bzw. Akteure stattfinden. Die Ausarbeitung einer Testanweisung ermöglichte es, dass das Testverfahren in allen Klassen auf gleiche Art und Weise durchgeführt werden konnte. Bevor es jedoch so weit war, benötigte es Absprachen über die Ziele der Untersuchung zwischen den Beteiligten. Ohne diese Arbeit im Erzieherteam wäre keine derartige Evaluation möglich gewesen.

- Verschiedene Arten von Evaluationen einsetzen

Das Vorbereiten der Leistungstests mit Hilfe der Kann-Beschreibungen des europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) war für mich eine neue Vorgehensweise, da üblicherweise mit den Kriterien des Lehrplans der Primarschule gearbeitet wird. Auch die Auswertung der Tests erfolgte andersartig, da ich es bevorzugte mit Prozentsätzen als mit Noten die jeweiligen Leistungsunterschiede aufzuzeigen.

Schlusswort

Durch diese Studie konnte der Lernprozess des L2-Erwerbs in der frühen totalen Immersion bis hin zur 5. und 6. Primarklasse am kantonseigenen Schulsystem evaluiert werden. Die Ergebnisse zeigen auf, welches Potenzial ImmersionsschülerInnen bereits nach 7 bis 8 Jahren schulischen Unterrichts dank dem Modell der Immersion aufweisen. Obwohl die Antwort auf die Fragestellung dieser Arbeit negativ ausfiel, da die Kinder in einzelnen Bereichen eine weniger hohe Leistung erbringen konnten als deren monolinguale Vergleichsgruppen, darf nicht vergessen werden, dass die Anforderungen, um als „bilingue“ anerkannt zu werden, in dieser Arbeit sehr hoch angesetzt wurden. Zu

guter Letzt darf noch einmal darauf hingewiesen werden, welches grosse Potenzial diese Probanden des L2-Erwerbs gegenüber monolingualen SchülerInnen besitzen:

Folgende Fähigkeiten weisen die Kinder dank dem L2-Erwerb auf:

- Die Beherrschung einer L2;
- die Fähigkeit, zwischen zwei Sprachen zu wechseln („code-switching“);
- die Fähigkeit, sprachlich zu vermitteln (dolmetschen);
- die Möglichkeit, Vergleiche zwischen zwei Sprachen herzustellen;
- die Fähigkeiten zu entscheiden, in welcher Situation welche Sprache angebracht ist;
- ein Bestand an Taktiken, um Situationen der Ausdrucks- und Verstehensnot zu bewältigen;
- hinzu kommen eine stärkere Integration der beiden Hirnhälften, Überlegenheit im kreativen Denken sowie kreativere Taktiken der Begriffsbildung.

(Vgl. Schader, 2000, S. 36)

Wegen dieser Fertigkeiten der L2-LernerInnen können den ImmersionschülerInnen meines Erachtens die Defizite, wie sie in dieser Arbeit festgestellt wurden, nicht generell zugeschrieben werden. Obwohl solche tatsächlich in gewissen Sprachtätigkeiten vorhanden sind und daher die „Zweisprachigkeit“ nicht erreicht wurde, bleibt deren bewundernswerte zweisprachige Leistung mit all ihren Sonderkompetenzen und den damit verbundenen Anstrengungen zu würdigen.

Literaturverzeichnis

Aeberli, Ch. & Landert, Ch. (2001). *Potenzial Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke*. [WWW-Dokument]. Verfügbar unter: http://www.avenir-suisse.ch/uploads/media/potenzial_primarschule.pdf [12.11.05].

Bregy, A., Brohy C. & Furch, G. (2000). *Expérience d'apprentissage bilingue précoce*. Neuchâtel: IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Demierre-Wagner, A. & Schwob, I. (2004). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final*. Neuchâtel: IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris: Robert Laffont.

Dupleix, D. & Vaillant, S. (2002). *Test de Connaissance du Français*. Paris: Editions Didier.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (1995). *Mehrsprachiges Land - Mehrsprachige Schulen*. Bern.

Fuchs, G. (1999). Zweisprachiger Unterricht im Wallis. *Schwerpunkt*, S.8.

Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P. & Wertenschlang, L. (o. J.). *Profil Deutsch*. Niveau A1-A2, B1-B2. Berlin: Langenscheidt.

Gompf, G. (1990). *Kinder lernen europäische Sprachen. Förderverein für frühes Fremdsprachenlernen*. Stuttgart: Klett.

Graf, P. & Tellmann H. (1997). *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kromrey, H. (2000). Empirische Sozialforschung (9. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.

Le Pape Racine, Christine. (2000). *Immersion. Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich: Pestalozzianum.

Maier, W. (1991): *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell Füssli.

Schnidrig, B. (2004a). *Glossar*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Wallis, Lernveranstaltung 8.8.

Schnidrig, B. (2004b). *Psychologische Tests*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Wallis, Lernveranstaltung 8.8.

Schnidrig, B. (2004c). *Einige statische Grundbegriffe*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Wallis, Lernveranstaltung 8.8.

Stoll, C. (1996/97). *Le bilinguisme : une approche typologique*. [WWW-Dokument]. In: APLV Bulletin No 54 (Mai 1997). Verfügbar über : <http://averreman.free.fr/aplv/num54-bilinguisme.htm> [14.6.05].

Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils J. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Wode, H. (1993). *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse* (1. Auflage). Ismaning: Max Hueber Verlag.

Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Verzeichnis der Tabellen und Grafiken

Tabelle 1	Kombinatorisches Konzept von Stoll	Seite: 9
Tabelle 2	Gesamtzweisprachigkeit von Bloomfield	Seite: 9
Tabelle 3	Übersicht Differenzierung nach Alter	Seite 11
Tabelle 4	Übersicht Population	Seite 18
Tabelle 5	Übersicht Gewichtung der Testauswertung	Seite 19
Tabelle 6	Leistungstests Deutsch Sprechen	Seite 21
Grafik 7	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 21
Grafik 8	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 22
Tabelle 9	Leistungstest Deutsch Hören	Seite 22
Grafik 10	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 23
Grafik 11	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 23
Tabelle 12	Leistungstest Deutsch Lesen	Seite 24
Grafik 13	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 24
Grafik 14	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 24
Tabelle 15	Leistungstest Deutsch Sprachstrukturen	Seite 25
Grafik 16	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 25
Grafik 17	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 26
Tabelle 18	Leistungstest Deutsch Schreiben	Seite 26
Grafik 19	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 26
Grafik 20	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 27
Tabelle 21	Leistungstest Französisch Sprechen	Seite 27
Grafik 22	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 28
Grafik 23	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 28
Tabelle 24	Leistungstest Französisch Hören	Seite 29
Grafik 25	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 29
Grafik 26	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 29
Tabelle 27	Leistungstest Französisch Lesen	Seite 30
Grafik 28	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 30
Grafik 29	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 31
Tabelle 30	Leistungstest Französisch Sprachstrukturen	Seite 31
Grafik 31	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 31
Grafik 32	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 32
Tabelle 33	Leistungstest Französisch Schreiben	Seite 32
Grafik 34	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1 und Total Schnitt	Seite 33
Grafik 35	Übersicht Leistungsniveaus A1- B1	Seite 33

Grafik 36	Übersicht Leistungstests Deutsch	Seite 34
Grafik 37	Übersicht Leistungstests Französisch	Seite 34
Grafik 38	Vergleich Sprechen	Seite 35
Grafik 39	Vergleich Hören	Seite 35
Grafik 40	Vergleich Lesen	Seite 35
Grafik 41	Vergleich Sprachstrukturen	Seite 35
Grafik 42	Vergleich Schreiben	Seite 35
Grafik 43	Vergleich Total Schnitt	Seite 36
Grafik 44	Übersicht Einflussfaktor Geschlecht	Seite 36
Grafik 45	Übersicht Einflussfaktor Motivation	Seite 37
Tabelle 46	Übersicht Total Schnitt L2- ErwerberInnen	Seite 43
Tabelle 47	Übersicht Ergebnisse Leistungstests Deutsch	Seite 44
Tabelle 48	Übersicht Ergebnisse Leistungstests Französisch	Seite 44
Tabelle 49	Leistung der L2- ErwerberInnen	Seite 44

Anhangverzeichnis

Anhang I:	Kann-Beschreibungen des GERS
Anhang II:	Briefe an die Schuldirektionen
Anhang III:	Linguistische Biographie
Anhang IV:	Leistungstests Deutsch
Anhang V:	Leistungstests Französisch
Anhang VI:	Testanweisungen
Anhang VII:	Punktezuweisung
Anhang VIII:	Ergebnisse Leistungstests

Anhang I

Kannbeschreibungen (Duplex & Vaillant, 2002, S. 10 und 11)

Niveau	Compréhension orale	Structures de la langue	Compréhension écrite	Expression orale	Expression écrite
A1	La personne peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes la concernant, concernant sa famille ou son environnement concret et immédiat si les gens parlent lentement et clairement.	Compétence grammaticale de base. La personne ne maîtrise que des structures élémentaires qui lui permettent de mettre en œuvre des capacités minimales de communication dans des domaines familiers.	La personne peut comprendre des noms familiers, des mots et des phrases très simples, sur des annonces, des affiches ou des catalogues.	La personne peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'elle connaît.	La personne peut rédiger une carte postale simple, remplir un questionnaire personnel.
A2	La personne peut comprendre des expressions et un vocabulaire très courant relatif à ce qui la concerne de très près. Elle peut saisir l'essentiel de messages et d'annonces simples et claires.	Compétence grammaticale en cours d'acquisition. La personne maîtrise certaines structures élémentaires qui lui permettent de communiquer à ce niveau.	La personne peut lire des textes courts très simples. Elle peut trouver une information prévisible dans des documents courants : petites annonces, prospectus, menus et horaires. Elle peut comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	La personne peut utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples, des personnes, des conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente.	La personne peut rédiger des notes et des messages simples dans un domaine familier. Elle peut écrire une lettre personnelle simple.
B1	La personne peut comprendre le contenu essentiel d'énoncés clairs et courants sur des sujets familiers. Elle peut comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets personnels ou professionnels si le débit est lent et clair.	Compétence grammaticale encore en cours d'acquisition. La personne maîtrise cependant les structures de base de la langue qui lui permettent de communiquer de manière efficace.	La personne peut comprendre des textes en langue courante relative à la vie quotidienne ou au travail. Elle peut comprendre des lettres personnelles décrivant des événements, des sentiments et des souhaits.	La personne peut raconter de manière simple des histoires, des expériences, des événements et des projets. Elle peut donner de brèves explications sur un projet ou une idée.	La personne peut rédiger un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Elle peut rédiger des lettres personnelles pour décrire ses expériences et ses impressions.

Anhang II

Rosemarie Senggen
Av. Mce Troillet 97
1950 Sitten
Tel : 027 323 10 53
E-mail : Rosemarie.Senggen@students.hepvs.ch

[...]

Sitten, den 1. September 2005

Diplomarbeit

Sehr geehrte Damen und Herren.

Ich bin Absolventin der Pädagogischen Hochschule Wallis und beschäftige mich zurzeit mit meiner Diplomarbeit. Hiefür wäre ich froh, auf Ihre Hilfe zählen zu können und Ihr Einverständnis zu erlangen.

Die von mir gewählte Thematik betrifft den Bereich „der frühe Erwerb der schulischen Zweisprachigkeit“. Ich interessiere mich dafür, da ich selber zweisprachig bin und dies im Laufe der obligatorischen Schullaufbahn erreichen konnte.

Nun bin ich auf der Suche nach SchülerInnen, welche ebenfalls die totale Immersion in der Schule erfahren. Das heisst Kinder, für welche die Unterrichtssprache ausschliesslich die Zweitsprache (L2) ist. Dabei reduziere ich mich auf die Mutter- sowie Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch. Demzufolge würden Kinder in Frage kommen, welche ausserhalb der Schule Französisch (als L1) reden und in der Schule Deutsch (als L2) oder umgekehrt.

Mit diesen Kindern möchte ich später eine Erhebungsstudie durchführen, welche anhand einer Evaluation deren Kenntnisse der Erst- sowie Zweitsprache aufzeigt und die Wirksamkeit der totalen Immersion erklärt. Die Ergebnisse werden mit Kindern verglichen, welche den Unterricht in ihrer Muttersprache besuchen. (NB. Der reguläre Schulbetrieb soll durch diese Evaluation möglichst wenig beeinträchtigt werden, dies umso mehr als es sich um eine wahrscheinlich kleine Schülerpopulation handeln wird.)

Ziel meiner Diplomarbeit ist demzufolge die Wirksamkeit der völligen Immersion anhand der Kenntnisse in der Erst- sowie Zweitsprache zu belegen.

Ich wäre froh, wenn Sie mir mitteilen könnten, wie viele Kinder aus der Primarschule von [...] diesen Voraussetzungen entsprechen und mir ihre Namen, sowie die Telefonnummern nennen könnten, damit ich mich mit den Eltern oder möglicherweise mit der entsprechenden Lehrperson in Verbindung setzen könnte. Selbstverständlich wird dem Datenschutz grösste Sorgfalt gewidmet und alle Daten entsprechend anonymisiert.

Da meine Diplomarbeit in einem eng begrenzten zeitlichen Rahmen erarbeitet werden muss, bitte ich Sie, bei Einverständnis, mir bis am 12. September 2005 eine Rückmeldung auf meine Anfrage zu geben.

Bei weiteren Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Besten Dank für Ihre Bemühungen

Mit freundlichen Grüssen

Betreuer der Diplomarbeit:
Dr. Alain Metry, Forschungsbeauftragter PH-VS

Rosemarie Senggen

Rosemarie Senggen
Av. Mce Troillet 97
1950 Sitten
Tel : 027 323 10 53

[...]

Sitten, den 28. September 2005

Anfrage zur Durchführung von Leistungstests

Sehr geehrte(r) [...]

Ich bin Absolventin der Pädagogischen Hochschule Wallis und beschäftige mich zurzeit mit meiner Diplomarbeit. Hiefür wäre ich froh, auf Ihre Hilfe zählen zu können und Ihr Einverständnis zu erlangen.

Die von mir gewählte Thematik betrifft den Bereich „der frühe Erwerb der schulischen Zweisprachigkeit“. Hiefür möchte ich Leistungstests in den Bereichen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen in der Erst- und Zweitsprache von Kindern aus der 5. und 6 Primarklasse durchführen, welche den Unterricht in einer Fremdsprache verfolgen- an der Methode der frühen totalen Immersion.

Die Ergebnisse werden mit Kindern verglichen, welche den Unterricht in ihrer Muttersprache besuchen.

Die Tests des schriftlichen Bereichs beanspruchen jeweils eine Stunde und werden beim Einverständnis der Lehrperson während des Unterrichts und unter derer Leitung durchgeführt. Der Bereich Sprechen wird in einem separaten Raum unter meiner Anwesenheit erfolgen und für den ausgewählten Schüler einige Minuten bedürfen. Die Durchführung der Tests wird voraussichtlich Mitte November stattfinden.

Ziel meiner Diplomarbeit ist es, die Leistungsfähigkeit der frühen totalen Immersion von 6-7 Schuljahren zu überprüfen.

Selbstverständlich wird dem Datenschutz grösste Sorgfalt gewidmet und alle Daten entsprechend anonymisiert.

Ich hoffe auf Ihr Einverständnis, damit ich die Leistungstests in den gewählten Klassen durchführen kann. Ich bitte Sie daher, den untenstehenden Coupon dementsprechend auszufüllen und in dem beigelegten Umschlag zurückzusenden.

Bei weiteren Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Besten Dank für Ihre Hilfe

Mit freundlichen Grüssen

Rosemarie Senggen

Der/ die SchulpräsidentIn ist mit der Durchführung der Leistungstests einverstanden:

<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nein
--------------------------	----------------------------

Ort, Datum: _____

Unterschrift der/ die SchulpräsidentIn: _____

Anhang III

Rosemarie Senggen
Av. Mce Troillet 97
1950 Sitten
Tel: 027 323 10 53



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Sitten, den 28. September 2005

Diplomarbeit

Sehr geehrte Eltern.

Ich bin Absolventin der Pädagogischen Hochschule Wallis und beschäftige mich zurzeit mit meiner Diplomarbeit in Bezug auf „Bilinguismus“. Hierfür wäre es für mich eine grosse Hilfe, wenn Sie mir folgenden Fragebogen über die linguistische Biographie ihres Kindes ausfüllen könnten, um mir verschiedene Auswertungen zu ermöglichen. Alle von Ihnen angegebenen Daten werden vertraulich behandelt und der Datenschutz wird gewährleistet. Bei allfälligen Fragen gebe ich Ihnen gerne Auskunft.

Besten Dank für Ihre Hilfe

Mir freundlichen Grüssen

Rosemarie Senggen

Anhang: Fragebogen



Linguistische Biographie

Fragebogen

Name und Vorname des Kindes: _____

Stufe: _____

Schulzentrum: _____

Lehrperson: _____

Datum: _____

1. Geburtsdatum: _____
2. Heimatort: _____
3. Wohnort: _____
4. Nationalität: _____
5. Muttersprache des Kindes: _____
6. Muttersprache des Vaters: _____
7. Muttersprache der Mutter: _____
8. Wie viele ältere Geschwister hat das entsprechende Kind? _____
9. Wie viele jüngere Geschwister hat das entsprechende Kind? _____
10. In welcher Sprache äussert sich das Kind am Häufigsten? Kreuzen sie die entsprechende Antwort an.

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Walliserdeutsch
<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____

11. Verfügt das Kind über Kenntnisse von weiteren Sprachen, wenn ja welche?
Kreuzen sie die zutreffenden Antworten an.

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Englisch
<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Italienisch
<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____	

Bemerkungen: _____

12. A. Welche sind die gesprochenen Sprachen zu Hause? Kreuzen sie die entsprechenden Antworten an.

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Englisch
<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Italienisch
<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____	

Bemerkungen: _____

- B. Wie oft werden die in Frage 11.A aufgelisteten Sprachen zu Hause gesprochen? Kreuzen sie die zutreffende Antwort an.

Deutsch:

<input type="radio"/> sehr häufig	<input type="radio"/> häufig
<input type="radio"/> nicht besonders viel	<input type="radio"/> wenig
<input type="radio"/> selten	

Französisch:

<input type="radio"/> sehr häufig	<input type="radio"/> häufig
<input type="radio"/> nicht besonders viel	<input type="radio"/> wenig
<input type="radio"/> selten	

Englisch:

<input type="radio"/> sehr häufig	<input type="radio"/> häufig
<input type="radio"/> nicht besonders viel	<input type="radio"/> wenig
<input type="radio"/> selten	

Italienisch:

<input type="radio"/> sehr häufig	<input type="radio"/> häufig
<input type="radio"/> nicht besonders viel	<input type="radio"/> wenig
<input type="radio"/> selten	

Andere Sprache:

<input type="radio"/> sehr häufig	<input type="radio"/> häufig
<input type="radio"/> nicht besonders viel	<input type="radio"/> wenig
<input type="radio"/> selten	

Bemerkungen:

13. Wie sprechen folgende Familienmitglieder hauptsächlich untereinander?**Kreuzen sie die entsprechende Antwort an.****Kind zu Mutter:**

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Mutter zu Kind:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Vater zu Kind:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Kind zu Vater:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Mutter zu Vater:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Vater zu Mutter:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Brüder und Schwestern:

Kind 1³ zu Kind 2:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Kind 2 zu Kind 1:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Kind 1 zu Kind 3:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

³ Erstgeborene

Kind 3 zu Kind 1:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Kind 2 zu Kind 1:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Kind 3 zu Kind 2:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Bemerkungen:

14. In welcher Sprache werden die folgenden Gewohnheiten überwiegend in der Familie durchgeführt? Kreuzen sie die entsprechende Antwort an.

TV schauen:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Radio hören:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Lieder singen:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Schriftliche Medien (Bücher, Zeitungen...)

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

Bemerkungen:

15. A Welche sind die gesprochenen Sprachen ausserhalb der Schule und des Elternhauses? Kreuzen sie die entsprechenden Antworten an.

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Englisch
<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Italienisch
<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____	

B. Bei welcher Gelegenheit werden die im Punkt A erwähnten Sprachen gesprochen? Kreuzen sie die entsprechenden Antworten an.

Deutsch:

<input type="radio"/> Sportverein	<input type="radio"/> Schulkollegen
<input type="radio"/> Verwandtschaft	<input type="radio"/> Freunde
<input type="radio"/> Andere Gelegenheiten, welche? _____	

Französisch:

<input type="radio"/> Sportverein	<input type="radio"/> Schulkollegen
<input type="radio"/> Verwandtschaft	<input type="radio"/> Freunde
<input type="radio"/> Andere Gelegenheiten, welche? _____	

Englisch:

<input type="radio"/> Sportverein	<input type="radio"/> Schulkollegen
<input type="radio"/> Verwandtschaft	<input type="radio"/> Freunde
<input type="radio"/> Andere Gelegenheiten, welche? _____	

Italienisch:

<input type="radio"/> Sportverein	<input type="radio"/> Schulkollegen
<input type="radio"/> Verwandtschaft	<input type="radio"/> Freunde
<input type="radio"/> Andere Gelegenheiten, welche? _____	

Andere Sprache:

<input type="radio"/> Sportverein	<input type="radio"/> Schulkollegen
<input type="radio"/> Verwandtschaft	<input type="radio"/> Freunde
<input type="radio"/> Andere Gelegenheiten, welche? _____	

Bemerkungen:

16. Schulische Laufbahn: In welcher Unterrichtssprache verfolgte das Kind die folgenden Klassen?**Kindergarten:**

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

1. Primarklasse:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

2. Primarklasse:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

3. Primarklasse:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

4. Primarklasse:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	---

5. Primarklasse:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	--

6. Primarklasse:

<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> Französisch	<input type="radio"/> Andere Sprache, welche? _____
-------------------------------	-----------------------------------	--

Bemerkungen:

17. Weshalb haben sie ihr Kind in die Deutsche Schule eingeschult?

18. Wie schätzen sie die Motivation des Kindes bezüglich der deutschen Sprache ein? Kreuzen sie die entsprechende Antwort an.

<input type="radio"/> keine Motivation	<input type="radio"/> geringe Motivation
<input type="radio"/> ist motiviert	<input type="radio"/> hohe Motivation
<input type="radio"/> sehr hohe Motivation	

Bemerkungen: _____

19. Beruf des Vaters: _____

20. Beruf der Mutter: _____

Besten Dank!

Anhang IV

Sprechen (10')

1. Ein Lebewesen beschreiben:

Welches ist dein Lieblingstier? Beschreibe seine Eigenschaften!

2. Sich über Wünsche äussern:

Wie stellst du dir den idealen Schulalltag vor?

3. Seine Meinung geben:

Ist das Fernsehen wichtig für Kinder? Begründe deine Meinung!

Bewertung Mündlicher Ausdruck :

Ausdrucksfähigkeit	Teil 1	Teil 2	Teil 3
Inhalts- und Rollenbezogenheit, Wortschatz, Realisierung von Sprachintonationen			
Die Ausdrucksfähigkeit ist voll angemessen			
Die Ausdrucksfähigkeit ist im Grossen und Ganzen angemessen			
Die Ausdrucksfähigkeit ist kaum noch akzeptabel			
Die Ausdrucksfähigkeit ist durchgehend nicht ausreichend			
Aufgabenbewältigung	Teil 1	Teil 2	Teil 3
Gesprächsbeteiligung, Flüssigkeit			
Die Bewältigung der Aufgabe ist voll angemessen			
Die Bewältigung der Aufgabe ist im Grossen und Ganzen angemessen			
Die Bewältigung der Aufgabe ist kaum noch akzeptabel			
Die Bewältigung der Aufgabe ist durchgehend nicht ausreichend			
Formale Richtigkeit	Teil 1	Teil 2	Teil 3
Syntax, Morphologie			
Keine oder nur vereinzelt Fehler			
Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen			
Fehler an zentralen Stellen, die das Verständnis erheblich beeinträchtigen			
So viele Fehler, dass die Kommunikation scheitert			
Aussprache/ Intonation	Teil 1	Teil 2	Teil 3
Abweichungen von Aussprache und Intonation beeinträchtigen das Verständnis nicht			
Abweichungen von Aussprache und Intonation erschweren gelegentlich das Verständnis			
Abweichungen von Aussprache und Intonation erschweren das Verständnis erheblich			
Abweichungen von Aussprache und Intonation machen das Verständnis (nahezu) unmöglich			

Hören (10')



Du hörst jeden Text einmal.

1. Welche Zimmernummer hat Herr Schneider?

<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 245	<input type="radio"/> 254
-------------------------	---------------------------	---------------------------

2. Kreuze die richtige Lösung an:

<input type="radio"/> Die Reisende soll zur Information in die Halle C kommen.	<input type="radio"/> Der Herr soll sofort zum Schalter kommen.	<input type="radio"/> Die Fahrgäste sollen sich im Restaurant treffen.
--	---	--

3. Die Nummer ist:

<input type="radio"/> 11833	<input type="radio"/> 11883	<input type="radio"/> 12833
-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

4. Wo arbeitet diese Frau?

<input type="radio"/> Autowerkstatt	<input type="radio"/> Tankstelle	<input type="radio"/> Autowaschanlage
-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

5. Wie spät ist es gleich?

<input type="radio"/> Acht Uhr am Morgen	<input type="radio"/> Sechs Uhr am Abend	<input type="radio"/> Acht Uhr am Abend
--	--	---

6. Wo hat der Chef sein Büro?

<input type="radio"/> Gegenüber dem Chefbüro	<input type="radio"/> Am Empfang	<input type="radio"/> Im ersten Stock
--	----------------------------------	---------------------------------------

Lesen (15')

1. Sind die Sätze 1- 5 RICHTIG oder FALSCH? Kreuze an.

Liebe Carmen,
am kommenden Sonntag habe ich Geburtstag. Ich möchte gerne mit dir feiern und lade dich herzlich zu meiner Party am Samstagabend ein. Wir fangen um 21:00 Uhr an. Ist das okay für dich?

Es werden viele Leute da sein, die du auch kennst. Kannst du vielleicht einen Salat mitbringen? Und vergiss bitte nicht einen Pullover oder eine Jacke! Wir wollen nämlich draussen im Garten feiern.

Ich freue mich sehr auf dich!

Bis zum Wochenende

Ralf

Ralf hatte am letzten Wochenende Geburtstag.

☐ Richtig

☐ Falsch

Ralf hat nur zwei oder drei Leute eingeladen.

☐ Richtig

☐ Falsch

Die Party findet draussen statt.

☐ Richtig

☐ Falsch

2.

Kaufhaus Waldheim



- 4. Stock: SB- Restaurant/ Wickelraum/ Garderobe/ Toilette/ Fundbüro/ Fernsprecher
- 3. Stock: Computer/ Technik/ Software/ Foto/ Optik/ CD/ MC/ Video/ Radio/ TV-HIFI/ Erste Hilfe/ Autozubehör/ Fahrräder/ Sportartikel/ Bade- und Strandmoden
- 2. Stock: Betten/ Matratzen/ Bett- und Tischwaren, Frottierwaren/ Gardinen/ Dekostoffe/ Herrenbekleidung/ Spielwaren/ Kinderwagen/ Kinderbekleidung/ Schreibwaren/ Bücher
- 1. Stock: Damenbekleidung/ Pelze/ Schuhe/ Stock und Schirm/ Nachtwäsche/ Alles für die Küche/ Glas/ Porzellan/ Beleuchtung/ Elektroartikel
- Erdgeschoss: Kosmetik/ Handarbeiten, Kurzwaren/ Putz- und Waschmittel/ Wechselkasse/ Tax- Free- Service/ Friseursalon

Wohin gehst du?

Du hast gestern im Kaufhaus deinen Geldbeutel verloren.

<input type="radio"/> Erdgeschoss	<input type="radio"/> 3. Stock	<input type="radio"/> Anderes Stockwerk
-----------------------------------	--------------------------------	---

Du möchtest einen Reiseführer über Sitten kaufen.

<input type="radio"/> Erdgeschoss	<input type="radio"/> 2. Stock	<input type="radio"/> Anderes Stockwerk
-----------------------------------	--------------------------------	---

Du möchtest Seife kaufen.

<input type="radio"/> Erdgeschoss	<input type="radio"/> 3. Stock	<input type="radio"/> Anderes Stockwerk
-----------------------------------	--------------------------------	---

3. Was rät der Arzt? Sind die Aussagen RICHTIG oder FALSCH? Kreuze an!

Essen sie täglich Getreideprodukte und reichlich frisches Gemüse und Obst, damit Sie sich fit und wohl fühlen. Milchprodukte sollten Sie nicht vernachlässigen. Fisch und Fleischprodukte sollten nicht so häufig auf Ihrem Speisezettel stehen. Wenn Sie Fett zu sich nehmen, sollten Sie oft wechseln und nicht übertreiben. Bei den Getränken achten Sie bitte auf den Zuckergehalt. Mineralwasser und Tee tun es auch.



Fisch und Fleisch sind wichtiger als Getreideprodukte.

<input type="radio"/> Richtig	<input type="radio"/> Falsch
-------------------------------	------------------------------

Wenn Sie die Fette wechseln, übertreiben sie nicht.

<input type="radio"/> Richtig	<input type="radio"/> Falsch
-------------------------------	------------------------------

Getreideprodukte, frisches Gemüse und Obst tragen zu Ihrem Wohlbefinden bei.

<input type="radio"/> Richtig	<input type="radio"/> Falsch
-------------------------------	------------------------------

Trinken Sie nur zuckerhaltige Getränke.

<input type="radio"/> Richtig	<input type="radio"/> Falsch
-------------------------------	------------------------------

Sprachstrukturen (10')

- Lest jede Aussage gut durch. Wählt die passende Antwort und kreuzt diese an.

Grammatik

1.

- Welcher Satz ist korrekt?

<input type="radio"/> Mein Name ist Noriko Mai und ich wohne aus Japan	<input type="radio"/> Ich heisse Salih und komme aus der Türkei	<input type="radio"/> Ich heisse Claude Schneider und komme in Frankreich	<input type="radio"/> Ich wohne Schweiz
--	---	---	---

2.

- Darf ich dir einen Kaffee anbieten?

<input type="radio"/> Ja, ich nehme gerne einen.	<input type="radio"/> Ja, gern. Ich nehme Tee.	<input type="radio"/> Doch, du nimmst einen Kaffee.	<input type="radio"/> Nein, ich nehme lieber Kaffee.
--	--	---	--

3.

- Papa, kaufst du uns Schokolade?

- Nein, Kinder. Heute nicht.

<input type="radio"/> Er kauft ihr keine Schokolade.	<input type="radio"/> Er kauft euch keine Schokolade.	<input type="radio"/> Er kauft ihnen keine Schokolade.	<input type="radio"/> Er kauft sich keine Schokolade.
--	---	--	---

4.

- Haben Sie ein Auto?

- Nein, ich habe

<input type="radio"/> keinen	<input type="radio"/> keiner	<input type="radio"/> keins	<input type="radio"/> kaum
------------------------------	------------------------------	-----------------------------	----------------------------

5.

- Der Pulli gefällt mir gut. Haben Sie ... auch eine Nummer grösser?

<input type="radio"/> der	<input type="radio"/> die	<input type="radio"/> den	<input type="radio"/> das
---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

6.

- Warum hast du dieses Buch gekauft?

<input type="radio"/> Es wird von allen empfohlen.	<input type="radio"/> Es ist von allen empfohlen geworden.	<input type="radio"/> Es empfiehlt sich von allen.	<input type="radio"/> Es wird von allen empfohlen.
--	--	--	--

Wortschatz

7.

- Gefällt ihnen die ...

<input type="radio"/> Wetter	<input type="radio"/> Arbeit	<input type="radio"/> Mahlzeit	<input type="radio"/> Maler
------------------------------	------------------------------	--------------------------------	-----------------------------

8.

- Er versteht ... Deutsch.

<input type="radio"/> bisher	<input type="radio"/> nie	<input type="radio"/> kein	<input type="radio"/> nicht
------------------------------	---------------------------	----------------------------	-----------------------------

9.

Was bedeutet dieses Sprichwort:

- Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.

<input type="radio"/> Wenn auf eine unglückliche Zeit eine glückliche folgt.	<input type="radio"/> Wenn jemand in einem anderen Land auf ganz andere Verhaltensweisen trifft.	<input type="radio"/> Wenn zwei Menschen, die sehr unterschiedlich sind, sich ineinander verlieben.	<input type="radio"/> Wenn jemand seinem Vater oder seiner Mutter in Interessen oder Verhaltensweisen sehr ähnlich ist.
--	--	---	---

10. Kinder trinken Sie haben dauernd Durst.

<input type="radio"/> am gernsten	<input type="radio"/> am vielsten	<input type="radio"/> am meisten	<input type="radio"/> am mehrsten
-----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

11.

- Entschuldigen Sie bitte, das ist Ich habe Sie mit jemand anderem verwechselt.

<input type="radio"/> ein Misserfolg	<input type="radio"/> ein Missverständnis	<input type="radio"/> eine Fälschung	<input type="radio"/> eine Erwartung
--------------------------------------	---	--------------------------------------	--------------------------------------

12.

- Was passt nicht in die Reihe?

<input type="radio"/> Veranstaltung	<input type="radio"/> Verhandlung	<input type="radio"/> Schauspiel	<input type="radio"/> Aufführung
-------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

Anhang V

Expression orale (10')

1. Décrire un être vivant:

Quel est ton animal préféré ? Décris ses caractéristiques !

2. Exprimer ses préférences:

Quelle serait pour toi l'école idéale ?

3. Donner son avis:

La télévision est-elle un outil indispensable pour les jeunes ?

Bewertung Mündlicher Ausdruck :

Ausdrucksfähigkeit	Teil 1	Teil 2	Teil 3
Inhalts- und Rollenbezogenheit, Wortschatz, Realisierung von Sprachintonationen			
Die Ausdrucksfähigkeit ist voll angemessen			
Die Ausdrucksfähigkeit ist im Grossen und Ganzen angemessen			
Die Ausdrucksfähigkeit ist kaum noch akzeptabel			
Die Ausdrucksfähigkeit ist durchgehend nicht ausreichend			
Aufgabenbewältigung	Teil 1	Teil 2	Teil 3
Gesprächsbeteiligung, Flüssigkeit			
Die Bewältigung der Aufgabe ist voll angemessen			
Die Bewältigung der Aufgabe ist im Grossen und Ganzen angemessen			
Die Bewältigung der Aufgabe ist kaum noch akzeptabel			
Die Bewältigung der Aufgabe ist durchgehend nicht ausreichend			
Formale Richtigkeit	Teil 1	Teil 2	Teil 3
Syntax, Morphologie			
Keine oder nur vereinzelt Fehler			
Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen			
Fehler an zentralen Stellen, die das Verständnis erheblich beeinträchtigen			
So viele Fehler, dass die Kommunikation scheitert			
Aussprache/ Intonation	Teil 1	Teil 2	Teil 3
Abweichungen von Aussprache und Intonation beeinträchtigen das Verständnis nicht			
Abweichungen von Aussprache und Intonation erschweren gelegentlich das Verständnis			
Abweichungen von Aussprache und Intonation erschweren das Verständnis erheblich			
Abweichungen von Aussprache und Intonation machen das Verständnis (nahezu) unmöglich			

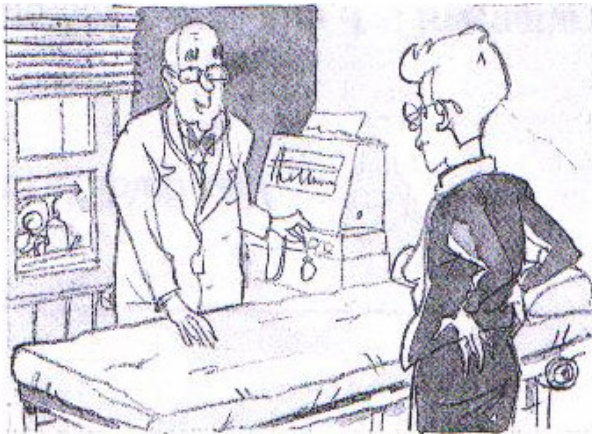
Compréhension orale (10')



Vous n'entendrez les phrases qu'une seule fois

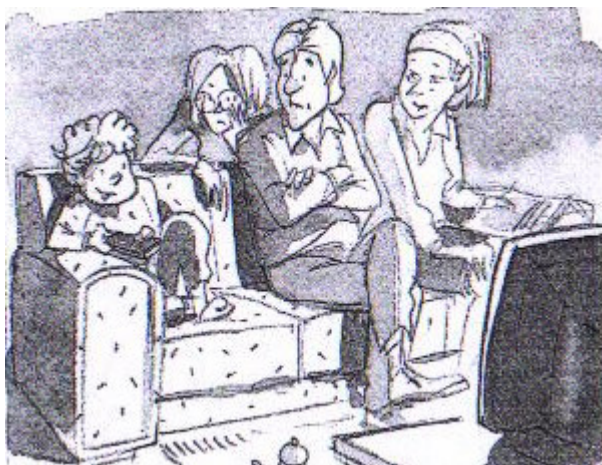
- Cette section est composée d'images. Pour chaque image, vous allez entendre 4 phrases. Vous devez choisir la phase qui correspond le mieux à la situation proposée sur l'image.

01.



- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C
- ☐ D

02.



- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C
- ☐ D

- Cette section est composée de questions et d'annonces. Vous allez entendre une question, ou une annonce suivie d'une question, et 4 réponses. Vous devez choisir la réponse qui correspond la mieux à la question posée.

03. ☐ A
☐ B
☐ C
☐ D

04. ☐ A
☐ B
☐ C
☐ D

- Cette section est composée d'une conversation. Chaque conversation est suivie d'une ou deux questions. Lisez les réponses écrites et cochez la case correspondante.

05. ☐ A. à la séance de 21 heures
☐ B. à la séance de 19 heures
☐ C. à la séance de 18 h 45
☐ D. ils ne savent pas

06. ☐ A. Il va faire beau
☐ B. Il va neiger
☐ C. Il va pleuvoir
☐ D. Il va y avoir de l'orage

Compréhension écrite (15')

1. Serge arrive chez lui et trouve le message suivant. Répondez aux questions.

Serge,
Papa est en voyage jusqu'à demain. Je suis encore au bureau, je vais rentrer plus tard. Ne m'attends pas.
J'ai préparé le repas, il est dans la cuisine. Pour le dessert il y a de la mousse au chocolat.
Ne te couche pas trop tard, tu vas à l'école demain.
Bises.
Maman

Le père de Serge va rentrer :

☐ le soir même

☐ le lendemain

☐ dans quelques jours

Serge va manger avec :

☐ avec ses parents

☐ sa mère

☐ tout seul

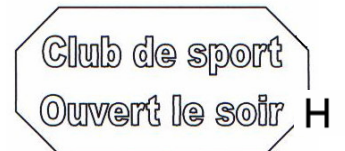
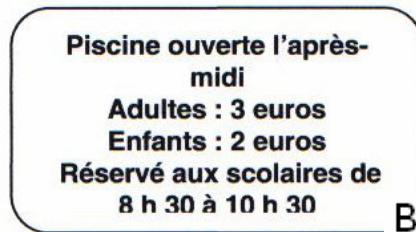
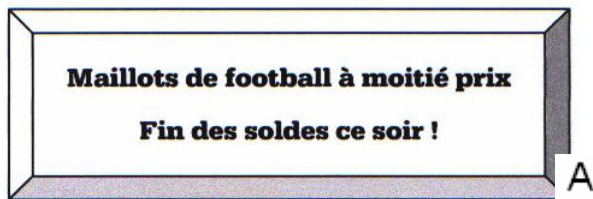
Sa mère est :

☐ au bureau

☐ au cinéma

☐ On ne sait pas

2. Pour les phrases 1 à 6, indiquez dans le tableau la lettre correspondante.



1. On ne doit pas conduire vite ici	
2. On ne peut jouer au foot ici en fin de journée	
3. Il faut acheter aujourd'hui. C'est moins cher.	
4. On ne peut pas venir nager en famille tôt le matin.	
5. On ne peut pas stationner ici.	
6. On ne peut pas nager ici.	

3. C'est bientôt Noël. Vous voulez offrir un cadeau à vos amis. Mais chacun d'eux a des goûts bien particuliers :

- Pierre aime les dessins animés et les voyages
- Caroline préfère les objets, les vêtements, la mode
- Valérie veut toujours tout savoir et n'arrête pas de poser des questions

Vous avez lu dans un magazine ces quelques idées de cadeaux :

- **Je décore ma chambre et je trouve mon look**

Voici deux petits carnets d'activités bourrés d'astuces pour vous les filles. Le premier donne des idées pour changer la décoration de vos chambres. Le second vous aide à relooker votre garde-robe sans vous ruiner.

Editions Nathan.

- **Les animaux du froid, de Valérie Videau**

Pourquoi la baleine crache-t-elle de l'eau ? La banquise fond- elle en été ? A quoi servent les défenses du morse ?

Un documentaire qui se lit avec passion.

Editions Nathan.

- **Larousse des 1000 Questions- Réponses**

Pourquoi les dinosaures avalaient- ils des pierres ? Qui a inventé l'écriture ? Comment se produit une éclipse ? Toutes les réponses à tes questions sur sept grands thèmes qui t'intéressent : les étoiles et les planètes, la Terre, les dinosaures, les civilisations anciennes, les chevaliers et les châteaux forts, les inventions, les transports.

Editions Larousse.

Indiquez ci- dessous quel cadeau vous allez retenir pour chacun de vos amis :

Pierre : _____

Caroline : _____

Valérie : _____

Structures de la langue (10')

- Lisez bien chaque question. Vous devez choisir une seule réponse en mettant une croix dans la case correspondante.

Grammaire

1.

- Que faites- vous pour les vacances ?
- On va sûrement partir...

<input type="radio"/> en Italie	<input type="radio"/> avec l'Italie	<input type="radio"/> à l'Italie	<input type="radio"/> sous l'Italie
---------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------

2.

- Tu ne veux pas venir avec nous? Pourquoi ?
- C'est..., j'ai travaillé toute la nuit.

<input type="radio"/> lorsque je suis fatigué	<input type="radio"/> quand je suis fatigué	<input type="radio"/> parce que je suis fatigué	<input type="radio"/> si je suis fatigué
---	---	---	--

3.

- Tu aimes la mousse au chocolat ?
- Ah oui, c'est le dessert... je préfère !

<input type="radio"/> qui	<input type="radio"/> celui	<input type="radio"/> que	<input type="radio"/> celle
---------------------------	-----------------------------	---------------------------	-----------------------------

4.

- Vous connaissez l'Espagne?
- Oui, nous sommes partis à Madrid.... C'était un très beau voyage.

<input type="radio"/> en la semaine prochaine	<input type="radio"/> l'année dernière	<input type="radio"/> cet après- midi	<input type="radio"/> demain matin
---	--	---------------------------------------	------------------------------------

5.

- Pourquoi tu ne m'appelles jamais ?
- Tu sais, si... le temps, je t'appellerais tous les jours mais en ce moment, je suis surchargé.

<input type="radio"/> j'ai	<input type="radio"/> j'ai eu	<input type="radio"/> j'avais	<input type="radio"/> j'aurais
----------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

6.

- Qu' est-ce que tu voudrais avoir pour ton anniversaire?
- J'aimerais bien que tu m'... un livre sur la France.

<input type="radio"/> as offert	<input type="radio"/> offres	<input type="radio"/> offrirais	<input type="radio"/> offrirais
---------------------------------	------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Lexique

7.

- Tu peux aller chercher du pain, s'il te plaît ?
- Non, tu sais bien, ... est fermée aujourd'hui.

<input type="radio"/> l'épicerie	<input type="radio"/> la boucherie	<input type="radio"/> la pâtisserie	<input type="radio"/> la boulangerie
----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

8.

- Qu'est-ce que je...apporter dimanche comme dessert?
- Apporte un gâteau par exemple.

<input type="radio"/> peux	<input type="radio"/> sais	<input type="radio"/> veux	<input type="radio"/> crois
----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

9.

- Hm... Il a l'air bon ton pain.
- En plus, il est encore chaud. Tu en veux... avec du beurre dessus.

<input type="radio"/> un sandwich	<input type="radio"/> une tranche	<input type="radio"/> une boule	<input type="radio"/> une baguette
-----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

10.

- Comment as- tu trouvé le film?
- Absolument passionnant. Je l'ai beaucoup...

<input type="radio"/> détesté	<input type="radio"/> apprécié	<input type="radio"/> accueilli	<input type="radio"/> critiqué
-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

11.

- Qu'est-ce qu'il a pensé du tableau que tu lui as offert?
- Il a ... que c'était la plus belle chose au monde!

<input type="radio"/> parlé	<input type="radio"/> demandé	<input type="radio"/> dit	<input type="radio"/> averti
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------	------------------------------

12.

- Vous êtes allés à la Fête de la musique ?
- Et non, tous les concerts ont été annulés ... de la pluie.

<input type="radio"/> grâce	<input type="radio"/> à cause	<input type="radio"/> parce que	<input type="radio"/> si bien que
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------

Expression écrite (15')

1. Vous voulez participer à un concours. Complétez la fiche :

Nom :	Prénom :
Nationalité :	Age :
Adresse :	
Code postal :	Ville :
Pays :	
N° de téléphone :	
Date et signature :	

2.

Paris, le 6. novembre 2005

Salut,

Les vacances approchent et j'aimerais bien te voir ! Je sais que tu ne connais pas Paris alors je te propose de venir passer quelques jours chez moi. Visite des musées, tour Eiffel, théâtres, bons restaurants...

Réponds-moi vite et fait ta réservation pour venir.

Si tu veux tu peux aussi m'appeler ; je suis chez moi vers 20h 30.

Salutations

Philippe

Vous avez reçu cette lettre. Vous répondez à Philippe : vous le remerciez mais vous ne pouvez pas accepter son invitation ; vous expliquez pourquoi et vous lui proposez autre chose.

Anhang VI

Rosemarie Senggen
Av. Mce Troillet 97
1950 Sitten
Tel: 027 323 10 53
Rosemarie.Senggen@students.hepvs.ch



Sitten, den 5. November 2005

Sehr geehrte Lehrperson.

Ich möchte mich recht herzlich bei Ihnen für ihre Mithilfe zur Entstehung meiner Diplomarbeit bedanken. Durch Ihre aktive Mitarbeit ist es mir möglich, die diversen Leistungstests in acht verschiedenen Klassen durchzuführen und somit die Stichprobe bzw. die Validität der Daten zu erhöhen.

Damit die Aufgaben in allen Klassen auf gleiche Art und Weise durchgeführt werden können, finden Sie im beiliegenden Dossier eine Beschreibung zum Ablauf der diversen Tests.

Folgende Kinder wurden mit Hilfe der Auswertung der Linguistischen Biographie für die Weiterführung meiner Diplomarbeit gewählt.

	[...]
	[...]
	[...]
	[...]
	[...]

Im Anhang finden Sie die Kopien der Leistungstests für die auserwählten Kinder. Diese Aufgaben wurden mit Hilfe der Kriterien des europäischen Referenzrahmens für Sprachen zusammengestellt und entsprechen den Sprachniveaus A₁, A₂ und B₁. Ebenfalls die CD's für das Hörverstehen wurden beigelegt.





Ich bitte Sie, mir die Testunterlagen, sobald als möglich in dem beigefügten Umschlag zurückzusenden, damit die Auswertungen in einem günstigen zeitlichen Rahmen stattfinden können.

Bei allfälligen Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüssen

Rosemarie

Anhang:

-  Manual für den Ablauf der Tests
-  Leistungstests
-  CD's
-  Umschlag für den Rückversand

Testanweisungen

Hörverständnis/ Compréhension orale

1. Allgemeine Informationen geben/ donner les informations générales
2. Tests austeilen/ distribuer les tests
3. Gemeinsam die Aufträge durchlesen/ lire les exercices ensemble
4. Das Verständnis der Aufträge sicher stellen/ assurer la compréhension des exercices
5. Den Hörtest einmal abspielen- Tests ausfüllen/ Passer les textes du CD (1 fois)- remplir les tests
6. Tests einsammeln/ ramasser les tests

Sprachstrukturen/ Structures de la langue

1. Allgemeine Informationen geben/ donner les informations générales
2. Tests austeilen/ distribuer les tests
3. Gemeinsam den Auftrag durchlesen/ lire les exercices ensemble
4. Das Verständnis des Auftrags sicher stellen/ assurer la compréhension des élèves
5. Tests ausfüllen/ remplir les tests
6. Tests einsammeln/ ramasser les tests

Mündlicher Ausdruck/ Expression orale

1. Den Namen des Kindes auf das Blatt schreiben
Ecrire le nom de l'enfant sur la feuille
2. Teil 1 mit dem Kind durchführen
Effectuer la partie 1 avec l'enfant
3. Bewertung im Raster festhalten (Rubrik: Teil 1)
Inscrire le résultat de l'évaluation dans le tableau (Rubrique : Partie 1)
4. Teil 2 mit dem Kind durchführen
Effectuer la partie 2 avec l'enfant
5. Bewertung im Raster festhalten (Rubrik: Teil 2)
Inscrire le résultat de l'évaluation dans le tableau (Rubrique : Partie 2)
6. Teil 3 mit dem Kind durchführen
Effectuer la partie 3 avec l'enfant
7. Bewertung im Raster festhalten (Rubrik: Teil 3)
Inscrire le résultat de l'évaluation dans le tableau (Rubrique : Partie 2)


Schriftlicher Ausdruck/ Expression écrite

1. Allgemeine Informationen geben/ donner les informations générales
2. Tests austeilen/ distribuer les tests
3. Gemeinsam die Aufträge durchlesen/ lire les exercices ensemble
4. Das Verständnis der Aufträge sicher stellen/ assurer la compréhension des élèves
5. Tests ausfüllen/ remplir les tests
6. Tests einsammeln/ ramasser les tests

Leseverständnis/ Compréhension écrite

1. Allgemeine Informationen geben/ donner les informations générales
2. Tests austeilen/ distribuer les tests
3. Gemeinsam die Aufträge durchlesen/ lire les exercices ensemble
4. Das Verständnis der Aufträge sicher stellen/ assurer la compréhension des élèves
5. Tests ausfüllen/ remplir les tests
6. Tests einsammeln/ ramasser les tests

Rücksendung/ Renvoi

-  Damit ich für die Auswertung und Interpretation der Daten genügend Zeit habe, bitte ich Sie, mir die Leistungstests möglichst schnell im beigelegten Umschlag zurückzusenden.

 Pour avoir assez de temps pour l'évaluation et l'interprétation des dates, je vous prie de me renvoyer les tests dans l'enveloppe annexée au plus vite possible.

Besten Dank für Ihre Mithilfe/ Merci beaucoup pour votre aide

Anhang VII: Punktezuweisung: Leistungstests Deutsch

Sprachtätigkeiten Deutsch	Niveau	Übung	Kriterien	Punkte	Punkteverteilung	Total	Kommentare
Sprechen	A1	Die Testperson beschreibt ein Lebewesen	Ausdrucksfähigkeit Aufgabenbewältigung Formale Richtigkeit Aussprache/ Intonation	4x die Punkte des erreichten Niveaus	4 Niveaus: 1.5 (sehr gut) 1 (gut) 0.5 (genügend) 0 (ungenügend)	6	Das Gespräch des Probanden wird nach den vier Kriterien, welche wiederum vier Niveaus entsprechen, bewertet.
	A2	Die Testperson äussert sich über Wünsche	Ausdrucksfähigkeit Aufgabenbewältigung Formale Richtigkeit Aussprache/ Intonation	4x die Punkte des erreichten Niveaus	1.5 (sehr gut) 1 (gut) 0.5 (genügend) 0 (ungenügend)	6	Das Gespräch des Probanden wird nach den vier Kriterien, welche wiederum vier Niveaus entsprechen, bewertet.
	B1	Die Testperson gibt ihre Meinung	Ausdrucksfähigkeit Aufgabenbewältigung Formale Richtigkeit Aussprache/ Intonation	4x die Punkte des erreichten Niveaus	1.5 (sehr gut) 1 (gut) 0.5 (genügend) 0 (ungenügend)	6	Das Gespräch des Probanden wird nach den vier Kriterien, welche wiederum vier Niveaus entsprechen, bewertet.
Hören	A1 (MC)	Die Testperson hört zwei Aussagen und soll diese der richtigen Antwort zuordnen	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	2x3 P.	Pro richtige Übung 3 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	A2 (MC)	Die Testperson hört zwei Aussagen und soll diese der richtigen Antwort zuordnen	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	2x3 P.	Pro richtige Übung 3 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	B1 (MC)	Die Testperson hört zwei Aussagen und soll diese der richtigen Antwort zuordnen	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	2x3 P.	Pro richtige Übung 3 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
Lesen	A1 (MC)	Die Testperson beantwortet die drei Fragen zum Text	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	3x2 P.	Pro richtige Übung 2 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	A2 (MC)	Die Testperson beantwortet die drei Fragen zum Text	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	3x2 P.	Pro richtige Übung 2 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	B1 (MC)	Die Testperson beantwortet die vier Fragen zum Text	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	4x1.5 P.	Pro richtige Übung 1.5 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
Sprachstrukturen	A1 (MC)	Die Testperson wählt aus drei Antworten die korrekte Lösung	Die Testperson wählt die entsprechenden Antworten	4x0.6 P.	Pro richtige Antwort 0.6 Punkte	2.4	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	A2 (MC)	Die Testperson wählt aus drei Antworten die korrekte Lösung	Die Testperson wählt die entsprechenden Antworten	4x0.6 P.	Pro richtige Antwort 0.6 Punkte	2.4	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	B1 (MC)	Die Testperson wählt aus drei Antworten die korrekte Lösung	Die Testperson wählt die entsprechenden Antworten	4x0.6 P.	Pro richtige Antwort 0.6 Punkte	2.4	Richtig oder Falsch (multiple choice)
Schreiben	A1	Die Testperson füllt ein Formular aus	Die Testperson füllt ohne Fehler das Formular aus	10x 0.36 P.	Pro richtige Antwort 0.36 Punkte	3.6	Jede Art Fehler wird gezählt
	A2	Die Testperson antwortet auf einen freundschaftlichen Brief	Inhaltliche Angemessenheit Kommunikative Gestaltung Formale Richtigkeit	3x die Punkte des erreichten Niveaus	4 Niveaus: 3.6 (sehr gut) 2.4 (gut) 1.2 (genügend) 0 (ungenügend)	3.6	Das Schreiben des Probanden wird nach den drei Kriterien, welche vier Niveaus entsprechen, bewertet.
	B1	Die Testperson schreibt eine Nachricht	Inhaltliche Angemessenheit Kommunikative Gestaltung Formale Richtigkeit	3x die Punkte des erreichten Niveaus	4 Niveaus: 1.2 (sehr gut) 0.8 (gut) 0.4 (genügend) 0 (ungenügend)	3.6	Das Schreiben des Probanden wird nach den drei Kriterien, welche vier Niveaus entsprechen, bewertet.

Anhang VII: Punktezuweisung: Leistungstests Französisch

Sprachtätigkeiten Deutsch	Niveau	Ziel	Kriterien	Punkte	Punkteverteilung	Total	Punkteverteilung/ Kommentare
Sprechen	A1	Die Testperson beschreibt ein Lebewesen	Ausdrucksfähigkeit Aufgabenbewältigung Formale Richtigkeit Aussprache/ Intonation	4x die Punkte des erreichten Niveaus	4 Niveaus: 1.5 (sehr gut) 1 (gut) 0.5 (genügend) 0 (ungenügend)	6	Das Gespräch des Probanden wird nach den vier Kriterien, welche wiederum vier Niveaus entsprechen, bewertet.
	A2	Die Testperson äußert sich über Wünsche	Ausdrucksfähigkeit Aufgabenbewältigung Formale Richtigkeit Aussprache/ Intonation	4x die Punkte des erreichten Niveaus	1.5 (sehr gut) 1 (gut) 0.5 (genügend) 0 (ungenügend)	6	Das Gespräch des Probanden wird nach den vier Kriterien, welche wiederum vier Niveaus entsprechen, bewertet.
	B1	Die Testperson gibt ihre Meinung	Ausdrucksfähigkeit Aufgabenbewältigung Formale Richtigkeit Aussprache/ Intonation	4x die Punkte des erreichten Niveaus	1.5 (sehr gut) 1 (gut) 0.5 (genügend) 0 (ungenügend)	6	Das Gespräch des Probanden wird nach den vier Kriterien, welche wiederum vier Niveaus entsprechen, bewertet.
Hören	A1 (MC)	Die Testperson hört zwei Aussagen und soll diese dem richtigen Bild zuordnen	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	2x3 P.	Pro richtige Übung 3 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	A2 (MC)	Die Testperson hört zwei Aussagen und soll diese der richtigen Antwort zuordnen	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	2x3 P.	Pro richtige Übung 3 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	B1 (MC)	Die Testperson hört zwei Aussagen und soll diese der richtigen Antwort zuordnen	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	2x3 P.	Pro richtige Übung 3 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
Lesen	A1 (MC)	Die Testperson beantwortet die drei Fragen zum Text	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	3x2 P.	Pro richtige Übung 2 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	A2 (MC)	Die Testperson beantwortet die sechs Fragen zum Text	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	6x1 P.	Pro richtige Übung 1 Punkt	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	B1 (MC)	Die Testperson beantwortet die drei Fragen zum Text	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	3x2 P.	Pro richtige Übung 2 Punkte	6	Richtig oder Falsch (multiple choice)
Sprachstrukturen	A1 (MC)	Die Testperson wählt aus drei Antworten die korrekte Lösung	Die Testperson wählt die entsprechenden Antworten	4x0.6 P.	Pro richtige Antwort 0.6 Punkte	2.4	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	A2 (MC)	Die Testperson wählt aus drei Antworten die korrekte Lösung	Die Testperson wählt die entsprechenden Antworten	4x0.6 P.	Pro richtige Antwort 0.6 Punkte	2.4	Richtig oder Falsch (multiple choice)
	B1 (MC)	Die Testperson wählt die richtigen Antworten	Die Testperson wählt die entsprechenden Antworten	4x0.6 P.	Pro richtige Antwort 0.6 Punkte	2.4	Richtig oder Falsch (multiple choice)
Schreiben	A1	Die Testperson füllt ein Formular aus	Die Testperson füllt ohne Fehler das Formular aus	10x 0.36 P.	Pro richtige Antwort 0.36 Punkte	3.6	Jede Art Fehler wird gezählt
	A2	Die Testperson antwortet auf einen freundschaftlichen Brief	Inhaltliche Angemessenheit Kommunikative Gestaltung Formale Richtigkeit	3x die Punkte des erreichten Niveaus	4 Niveaus: 1.2 (sehr gut) 0.8 (gut) 0.4 (genügend) 0 (ungenügend)	3.6	Das Schreiben des Probanden wird nach den drei Kriterien, welche vier Niveaus entsprechen, bewertet.
	B1	Die Testperson schreibt eine Nachricht	Inhaltliche Angemessenheit Kommunikative Gestaltung Formale Richtigkeit	3x die Punkte des erreichten Niveaus	4 Niveaus: 1.2 (sehr gut) 0.8 (gut) 0.4 (genügend) 0 (ungenügend)	3.6	Das Schreiben des Probanden wird nach den drei Kriterien, welche vier Niveaus entsprechen, bewertet.

Anhang VIII: Ergebnisse Leistungstests

Deutsch: Kontrollgruppe 5. Kl.

SchülerIn	Sprechen			Total	Hören			Total	Lesen			Total	Sprachstrukturen			Total	Schreiben			Total	Gesamtpunktzahl
	A1	A2	B1		A1	A2	B1		A1	A2	B1		A1	A2	B1		A1	A2	B1		
	6	6	6	18	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	72
1	4.5	4.5	4.5	13.5	6	6	3	15	6	6	6	18	1.8	1.8	2.4	6	2.9	3.6	1.2	7.7	60.2
2	5	5	5	15	6	6	6	18	4	4	6	14	1.8	2.4	1.8	6	3.6	3.6	1.8	9	62
3	4.5	4.5	4.5	13.5	6	6	6	18	6	4	6	16	1.8	2.4	1.8	6	2.9	3.6	3.6	10.1	63.6
4	4.5	4.5	4.5	13.5	6	6	3	15	6	6	6	18	2.4	2.4	1.8	6.6	3.6	3.6	3	10.2	53.1
5	5.5	5.5	5.5	16.5	6	6	6	18	6	4	6	16	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	68.5
T	24	24	24	72	30	30	24	84	28	24	30	82	10.2	11.4	10.2	31.8	16.6	18	13.2	47.8	317.6
D	4.8	4.8	4.8	14.4	6	6	4.8	16.8	5.6	4.8	6	16.4	2.04	2.28	2.04	6.4	3.3	3.6	2.6	9.5	63.5
%	80	80	80	80	100	100	80	93.3	93.3	80	100	91.1	85	95	85	88.3	92.2	100	73.3	88.5	

Deutsch: Stichprobe 5. Kl.

1	4	5	5	14	6	6	6	18	6	4	6	16	1.2	0.6	0.6	2.4	2.9	2.4	1.2	6.5	56.9
---	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

2	4.5	5	4.5	14	6	6	3	15	6	4	6	16	1.8	1.2	1.2	4.2	2.9	1.2	1.2	5.3	54.5
3	5	3.5	5	13.5	6	6	6	18	6	2	6	14	2.4	1.8	1.2	5.4	3.6	2.4	1.2	7.2	58.1
4	3.5	5	2.5	11	6	6	6	18	6	4	6	16	1.8	1.8	1.2	4.8	2.9	2.4	1.2	6.5	56.3
5	5.5	5.5	5	16	6	6	6	18	6	4	6	16	1.8	1.8	1.8	5.4	3.6	2.4	3	9	64.4
T	22.4	24	22.5	57.5	30	30	27	87	30	18	30	78	9	7.2	6	22.2	15.9	10.8	7.8	34.5	290.2
D	4.48	4.8	4.5	11.5	6	6	5.4	17.4	6	3.6	6	13	1.8	1.44	1.2	4.4	3.2	2.2	1.6	7	53.3
%	74.66	80	75	63.88	100	100	90	96.67	100	60	100	86.76	75	60	50	61.67	88.3	60	43.3	63.9	
1	5.5	2	4	11.5	3	3	6	12	6	4	6	16	1.8	1.2	1.2	4.2	2.9	3.6	3	9.5	53.2
2	2.5	2	2.5	7	6	6	6	18	4	6	6	16	2.4	1.8	0.6	4.8	2.9	3.6	3	9.5	55.3
3	2.5	1.5	1.5	5.5	6	6	6	18	6	2	4.5	12.5	1.2	1.2	1.2	3.6	2.9	2.4	1.2	6.5	46.1
4	2.5	2	3.5	8	6	6	6	18	6	2	6	14	1.8	1.2	0.6	3.6	2.9	2.4	1.2	6.5	50.1
5	0.5	2	3	5.5	6	3	6	15	4	4	6	14	1.2	1.2	0.6	3	2.9	3.6	3.6	10.1	47.6
T	13.5	9.5	9.5	37.5	27	24	30	81	26	18	28.5	72.5	8.4	6.6	4.2	19.2	14.5	15.6	12	42.1	252.3
D	2.7	1.9	1.9	7.5	5.4	4.8	6	16.2	5.2	3.6	5.7	14.5	1.68	1.32	0.84	3.84	2.9	3.1	2.4	8.42	50.5
%	45	31.66	31.66	41.66	90	80	100	90	86.67	60	95	80.56	70	55	35	53.3	80.6	86.7	66.7	78	
D-ST%	59.8	55.83	55.33	52.78	95	90	95	93.34	93.34	60	97.5	83.61	72.5	57.5	42.5	57.5	84.4	73.3	55	70.9	

Deutsch: Kontrollgruppe 6. Kl.

1	5	4.5	3.5	13	6	6	6	18	6	4	4.5	14.5	2.4	1.8	2.4	6.6	3.6	3.6	1.2	8.4	60.5
---	---	-----	-----	----	---	---	---	----	---	---	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

2	6	6	6	18	6	6	6	18	6	4	4.5	14.5	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	68.5
3	5	6	4.4	15.4	6	6	6	18	6	2	4.5	12.5	2.4	1.8	2.4	6.6	3.6	3.6	3	10.2	62.7
4	5.5	5.5	5	16	6	6	6	18	6	4	4.5	14.5	2.4	1.8	2.4	6.6	3.6	3.6	1.8	9	64.1
5	4	3.5	3	10.5	6	6	6	18	6	2	6	14	2.4	1.2	2.4	6	3.6	3.6	2.4	9.6	58.1
T	25.5	25.5	21.9	72.9	30	30	30	90	30	16	24	70	12	9	12	33	18	18	12	48	313.9
D	5.1	5.1	4.38	14.58	6	6	6	18	6	3.2	4.8	14	2.4	1.8	2.4	6.6	3.6	3.6	2.4	9.6	62.8
%	85	85	73	81	100	100	100	100	100	53.3	80	77.78	100	75	100	91.67	100	100	66.7	88.9	

Deutsch: Stichprobe 6. Kl.

1	6	6	6	18	6	6	6	18	6	6	4.5	16.5	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	70.5
2	0.5	0	0	0.5	6	6	6	18	4	2	3	9	1.2	1.2	0	2.4	3.6	3.6	0.6	7.8	37.7
3	6	5	6	17	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	71
4	2	2.5	0.5	5	6	6	0	12	6	2	4.5	12.5	0.6	1.2	1.8	3.6	2.9	1.2	0.6	4.7	37.8
5	3.5	3.5	3	10	6	6	3	15	6	0	1.5	7.5	2.4	0.6	1.8	4.8	2.9	0	0	2.9	40.2
T	18	17	15.5	50.5	30	30	21	81	28	16	10.5	63.5	9	7.8	8.4	25.2	16.6	12	8.4	37	257.2
D	3.6	3.4	3.1	10.1	6	6	4.2	16.2	5.6	3.2	3.9	12.7	1.8	1.56	1.68	5.04	3.3	2.4	1.7	7.4	51.4
%	60	56.67	51.67	56.11	100	100	70	90	93.3	53.3	65	70.56	75	65	70	70	92.2	66.7	46.7	68.5	
1	3.5	3.5	3	10	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	0.6	1.2	4.2	3.6	3.6	2.4	9.6	59.8
2	3.5	3	4	10.5	6	6	3	15	6	4	6	16	1.2	1.2	0.6	3	2.9	3.6	2.4	8.9	53.4

3	5.5	5.5	5.5	16.5	6	6	6	18	6	2	6	14	1.8	2.4	1.2	5.4	2.9	3.6	1.8	8.3	62.2
4	4	4	4	12	6	6	6	18	4	4	6	14	1.2	1.8	1.8	4.8	2.2	1.2	1.2	4.6	53.4
5	4	3	2.5	9.5	6	6	3	15	6	6	3	15	1.2	1.2	1.2	3.6	2.9	3.6	3	9.5	52.6
T	20.5	19	19	58.5	30	30	24	84	28	22	27	77	7.8	7.2	6	21	14.5	15.6	10.8	40.6	281.4
D	4.1	3.8	3.8	11.7	6	6	4.8	16.8	5.6	4.4	5.4	15.4	1.56	1.44	1.2	4.2	2.9	3.1	2.2	8.1	56.3
%	68.33	63.33	63.33	65	100	100	80	93.3	93.3	73.3	90	85.56	65	60	50	58.3	80.6	86.7	60	75.2	
D-St%	64.17	60	57.5	60.5	100	100	75	91.67	93.3	63.33	77.5	78.06	70	62.5	60	64.17	86.4	76.7	53.3	71.9	

Französisch: Kontrollgruppe 5. Kl.

1	4	4	4.5	12.5	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	1.8	6.6	3.6	3.6	3.6	10.8	65.9
2	4	5	4	13	6	6	6	18	6	6	6	18	1.2	1.2	1.2	3.6	3.6	3.6	3.6	10.8	63.4
3	4.5	4.5	5.5	14.5	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	68.5
4	4	5	4	13	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	67
5	5	5.5	5.5	16	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	70
T	21.5	24	23.5	69	30	30	30	90	30	30	30	90	10.8	10.8	10.2	31.8	18	18	18	54	334.8
D	4.3	4.8	4.7	13.8	6	6	6	18	6	6	6	18	2.16	2.16	2.04	6.36	3.6	3.6	3.6	10.8	67
%	71.67	80	78.33	76.67	100	100	100	100	100	100	100	100	90	90	85	88.3	100	100	100	100	

Französisch: Stichprobe 5. Kl.

1	4.5	6	6	16.5	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	1.2	6	2.2	0	0	2.2	60.7
---	-----	---	---	-------------	---	---	---	-----------	---	---	---	-----------	-----	-----	-----	----------	-----	---	---	------------	-------------

2	5	5	4.5	14.5	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	1.8	2.4	6.6	3.6	2.4	1.2	7.2	64.3
3	4.5	5	5	14.5	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	1.8	1.8	6	2.2	1.2	0.6	4	60.5
4	4	3.5	5	12.5	3	6	6	15	6	6	4	16	2.4	2.4	2.4	7.2	3.2	1.2	1.2	5.6	56.3
5	6	5	5	16	6	3	6	15	6	6	6	18	2.4	2.4	1.8	6.6	3.6	2.4	1.2	7.2	62.8
T	24	24.5	25.5	74	27	27	30	84	30	30	28	88	12	10.8	9.6	32.4	14.8	7.2	4.2	26.2	304.6
D	4.8	4.9	5.1	14.8	5.4	5.4	6	16.8	6	6	5.6	17.6	2.4	2.16	1.92	6.48	3	1.4	0.8	5.2	60.9
%	80	81.67	85	82.2	90	90	100	93.3	100	100	93.3	97.8	100	90	80	90	82.2	40	23.3	48.5	
1	5	5	4.5	14.5	3	6	6	15	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.2	3.6	3	9.8	64.5
2	4.5	4	4.5	13	3	3	6	12	4	4.5	6	14.5	2.4	2.4	2.4	7.2	3.2	2.4	1.2	6.8	53.5
3	5	4.5	4.5	14	3	6	6	15	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	2.4	1.2	7.2	61.4
4	6	6	6	18	6	6	6	18	4	0	0	4	2.4	1.8	1.8	6	2.9	2.4	0.6	5.9	51.9
5	6	4.5	5.5	16	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	2.4	1.2	7.2	66.4
T	26.5	24	25	75.5	21	27	30	78	26	22.5	24	72.5	12	11.4	11.4	34.8	16.5	13.2	7.2	36.9	297.7
D	5.3	4.8	5	15.1	4.2	5.4	6	15.6	5.2	4.5	4.8	14.5	2.4	2.28	2.28	7	3.3	2.6	1.4	7.4	59.5
%	88.33	80	83.33	83.9	70	90	100	86.7	86.67	75	80	80.6	100	95	95	96.7	91.7	73.3	40	68.3	
D-ST%	84.17	44.84	84.17	49.5	80	90	100	90	93.34	87.5	86.67	89.2	100	92.5	87.5	93.3	86.9	56.7	31.7	58.4	

Französisch: Kontrollgruppe 6. Kl.

1	6	6	6	18	3	6	6	15	4	6	6	16	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	67
---	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	----

2	6	5	5	16	3	6	6	15	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	67
3	6	6	5	17	3	6	6	15	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	68
4	5	4.5	4	13.5	3	6	6	15	6	6	6	18	2.4	2.4	2.4	7.2	3.6	3.6	3.6	10.8	64.5
5	6	5.5	4.5	16	3	6	6	15	6	6	6	18	2.4	2.4	1.8	6.6	3.2	3.6	3.6	10.4	66
T	29	27	24.5	80.5	15	30	30	75	28	30	30	88	12	12	11.4	35.4	17.6	18	18	53.6	332.5
D	5.8	5.4	4.9	16.1	3	6	6	15	5.6	6	6	17.6	2.4	2.4	2.28	7.08	3.5	3.6	3.6	10.7	66.5
%	96.67	90	81.67	89.44	50	100	100	83.33	93.33	100	100	97.78	100	100	95	98.33	97.8	100	100	99.3	

Französisch: Stichprobe 6. Kl.

1	6	6	5.5	17.5	3	6	6	15	2	6	6	14	2.4	1.8	1.8	6	3.2	3.6	3	9.8	62.3
2	4.5	5	5	14.5	3	0	3	6	6	6	6	18	2.4	2.4	1.8	6.6	3.2	2.4	3	8.6	53.7
3	6	6	6	18	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	1.8	6.6	3.6	3.6	3.6	10.8	71.4
4	4.5	5.5	5	15	6	3	6	15	6	4	6	16	1.2	2.4	2.4	6	3.2	2.4	1.2	6.8	58.8
5	4	4	4	12	6	3	6	15	0	0	2	2	2.4	1.8	1.8	6	3.6	0	0	3.6	38.6
T	25	26.5	25.5	77	24	18	27	69	20	22	26	28	10.8	10.8	9.6	31.2	16.8	12	10.8	39.6	244.8
D	5	5.3	5.1	15.4	4.8	3.6	5.4	13.8	4	4.4	5.2	13.6	2.16	2.16	1.92	6.24	3.4	2.4	2.2	7.9	49
%	83.33	88.33	85	85.56	80	60	90	76.67	66.67	73.33	86.67	75.56	90	90	80	86.67	93.3	66.7	60	73.3	
1	5.5	5.5	5.5	16.5	6	6	6	18	4	6	6	16	2.4	1.8	1.8	6	3.6	2.4	1.2	7.2	63.7
2	6	6	6	18	6	6	6	18	4	6	0	10	2.4	2.4	1.8	6.6	3.6	2.4	1.8	7.8	60.4

3	6	6	6	18	6	6	6	18	6	6	6	18	2.4	2.4	1.8	6.6	3.2	2.4	1.2	6.8	50.4
4	4	4	4	12	0	6	6	12	6	2	6	14	1.8	2.4	1.8	6	2.5	0	0	2.5	46.5
5	5	4.5	4.5	14	6	6	6	18	6	6	2	14	1.8	1.8	1.8	5.4	2.9	2.4	1.2	6.5	57.9
T	26.5	26	26	78.5	24	30	30	84	26	26	20	72	10.8	10.8	9	30.6	15.8	9.6	5.4	30.8	295.9
D	5.3	5.2	5.2	15.7	4.8	6	6	16.8	5.2	5.2	4	14.4	2.16	2.16	1.8	6.12	3.2	1.9	1.1	6.2	59.2
%	88.33	86.67	86.76	87.22	80	100	100	93.33	86.67	86.67	66.67	80	90	90	75	85	87.8	53.3	30	57	
D-ST%	85.83	87.5	85.84	86.39	80	80	95	85	76.67	80	76.67	77.78	90	90	77.5	85.84	90.6	60	45	65.2	

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst zu haben. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.
Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u. ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Sitten, den 6. März 2006

Unterschrift:

