

Universität Fribourg/Freiburg (CH)

Departement für Sprachen und Literaturen

Studienbereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik

Leseverstehen mit altem und neuem Lehrmittel im Vergleich

Eine empirische Studie über das Verstehen von französischen Texten
auf der Sekundarstufe 1

Masterarbeit

Eingereicht bei der Philosophischen Fakultät
der Universität Freiburg (CH)

Susanne Zbinden (-Christen)

Heimatort: Hasle b.B. (BE)

Betreuer: Prof. Dr. Raphael Berthele

Abgabedatum: September 2017

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	iv
Abkürzungen	v
1 Einleitung	1
2 Theorie	2
2.1 Leseverstehen in der L1 und in der L2	2
2.1.1 Welche Arten von Leseverstehen werden unterschieden?	3
2.1.2 Faktoren, welche das L2-Leseverstehen beeinflussen können	4
2.2 Übersicht über die Fremdsprachenreform	6
2.3 Andere Rahmenbedingungen	8
2.3.1 Früherer Fremdsprachenbeginn	8
2.3.2 Zwei Fremdsprachen	9
2.4 Der Kern der Reformation – ein anderer Unterricht	9
2.5 Lehrmittel im Vergleich	12
2.5.1 Strategien	12
2.5.2 Authentische Texte	16
2.5.3 Wortschatz und Grammatik	18
2.6 Fazit	21
3 Methodik	22
3.1 Fragestellungen und Hypothesen	22
3.2 Forschungsdesign	23
3.3 Methoden: Test und Befragungen	23
3.4 Stichprobe	25
3.5 Kriterien zur Entwicklung des Tests	27
3.5.1 Textauswahl und Bedingungen	27
3.5.2 Art der Externalisierung	27
3.5.3 Gerechtigkeit	28
3.6 Beschreibung des Tests	29
3.7 Beschreibung der Strategien-Messinstrumente	30
3.8 Pilotierung	32
3.9 Erhebung der Daten	35
4 Resultate	37
4.1 Angaben zu den erhobenen Fragebogendaten	37
4.2 Leistungen	38
4.2.1 Primäre Ergebnisse	38

4.2.2	Perspektive der Lehrpersonen.....	45
4.3	Strategien	46
4.3.1	Offene Fragen	46
4.3.2	Self-Report	47
4.3.3	Strategien-Items	48
4.4	Weitere Ergebnisse	49
5	Diskussion	51
5.1	Hypothesen und Fragestellung	51
5.2	Interpretationen	51
6	Schlussfolgerungen	56
6.1	Kurze Zusammenfassung.....	56
6.2	Bedeutung der Arbeit und Ausblick.....	56
7	Literaturverzeichnis.....	59
8	Eidesstattliche Erklärung	64
9	Anhang.....	65

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1 Strategien im Lehrmittel Clin d'oeil, Beispiel einer Aufgabe	14
Abb. 2 Gesamtergebnisse der Leistungen im Leseverstehentest (max. 54 P. möglich).....	39
Abb. 3 Klassenvergleich der Leseverstehensleistungen (38 Klassen)	40
Abb. 4 Resultate der einzelnen Texte des Leseverstehentests	42
Abb. 5 Alle Items des Tests, prozentual richtig gelöst (N=394).....	44
Abb. 6 Welche SuS sind besser im Leseverstehen (insgesamt)?.....	45
Abb. 7 Welche Schüler können besser mit schwierigen Texten umgehen (globales und selektives Leseverstehen)?	45
Abb. 8 Beliebtheit der im Test angewendeten Strategien (geschlossene Fragen).....	47
Abb. 9 Alle Items des Fragebogens, prozentual richtig gelöst (N=331)	48
Abb. 10 Affinität Französisch Abb. 11: Affinität Lehrmittel	50
Tabelle 1 Verschiedene Arten des Leseverstehens nach Roche (2013)	4
Tabelle 2 Übersicht über die Fremdsprachenreform im Kanton Bern	7
Tabelle 3 Wichtige Begriffe in Zusammenhang mit der neuen Didaktik.....	10
Tabelle 4 Übersicht über die strategischen Lernziele im Lehrmittel Clin d'oeil	15
Tabelle 5 Beschreibung der beiden Vergleichsgruppen.....	26
Tabelle 6 Erläuterungen zu den im Test verwendeten Texten	30
Tabelle 7 Strategien-Items	31
Tabelle 8 Die wichtigsten Anpassungen aufgrund der Pilotierung	33
Tabelle 9 Erfassung der möglichen verzerrenden Eigenschaften	37
Tabelle 10 Sehr gute Leistungen (ungefilterte Daten)	41
Tabelle 11 Prozentual richtiges Verstehen der einzelnen Texte	42
Tabelle 12 Beliebteste Strategien gemäss Fragebogen (offene Fragen).....	46
Tabelle 13 Welche Schüler haben lieber Französisch?	107
Tabelle 14 Welche Schüler können insgesamt besser Französisch?	107
Tabelle 15 Welche Schüler können besser Französisch sprechen?	107
Tabelle 16 Wie werden die Resultate beim durchgeführten Vergleich ausfallen?	107

Abkürzungen

BC	Bonne Chance!
Cdo	Clin d'oeil (Mille feuilles und Clin d'oeil werden als <i>ein</i> Lehrmittel betrachtet)
EDK	Konferenz der Erziehungsdirektoren
ERZ	Erziehungsdirektion (hier: des Kantons Bern)
FSU	Fremdsprachenunterricht
LP	Lehrperson
LP PP	Lehrplan Passepartout
LP 95	Lehrplan 95
SuS	Schüler und Schülerinnen

1 Einleitung

In der Schweiz wurde von der Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) beschlossen, dem Erlernen von Fremdsprachen mehr Gewicht beizumessen. Dazu wurde 2004 eine gemeinsame Strategie zur Umsetzung des EDK-Gesamtsprachenkonzepts verabschiedet (EDK 2004). Die sechs Kantone entlang der französischen Sprachgrenze (BE, VS, SO, BS, BL, FR) haben sich zusammengeschlossen, um die Neuerungen unter dem Namen „Passepartout“ gemeinsam zu gestalten. Seit 2011 beginnen die Schülerinnen und Schüler früher mit Französisch und Englisch, sie haben insgesamt mehr Lektionen, und die zweite Fremdsprache Englisch ist nun für alle ein Pflichtfach. Doch, nicht nur die Rahmenbedingungen haben sich geändert, sondern der Kern der Reformation ist ein anderer Ansatz, Fremdsprachen zu vermitteln. Den Leitfaden zur Umsetzung dieser Fremdsprachendidaktik bilden die neuen obligatorischen Lehrmittel „Mille feuilles“/ „Clin d'oeil“ im Französisch und „New World“ im Englisch. Diese sind im neuen Fremdsprachenlehrplan, dem „Lehrplan Passepartout“, verankert.

Wer das alte und neue Französischlehrmittel vergleicht, merkt schnell, dass sie gänzlich anders konzipiert sind. Wo Grammatik und Wortschatz bisher im Zentrum standen, kommt ihnen in Clin d'oeil nur noch eine untergeordnete Rolle zu. Die Lernenden sollen die Sprache vielmehr anhand von authentischen Texten erwerben, welche ihnen inhaltlich etwas Spannendes vermitteln können. Auf der Passepartout-Homepage ist zu lesen: „Die Schülerinnen und Schüler lernen die Sprachen anhand von interessanten Sachtexten und nicht von künstlich konstruierten Standardsätzen und Dialogen“ (Passepartout 2017). Um solche Texte entschlüsseln zu können, trainieren sie die Anwendung von Strategien. So üben die Lernenden beispielsweise seit Beginn ihres Französischunterrichts, bei einem Text auf Parallelwörter zu achten.

Aus diesen Gründen werden den neuen Lernenden gute oder sogar bessere rezeptive Fähigkeiten zugeschrieben. So beschreibt Passepartout, dass die Schülerinnen und Schüler früh gelernt haben, sich an schwierige Texte zu wagen und deshalb sehr gute rezeptive Kompetenzen haben (Passepartout 2017; vgl. Singh 2017; Gobat 2011; Schwab 2017).

Inwiefern authentische Texte von Passepartout-Lernenden besser verstanden werden, und ob sich das Strategientraining bei diesen Lernenden bewährt hat, wurde bislang nicht empirisch erforscht. Im Rahmen dieser Arbeit sollen bisherige Französischlernende mit Passepartout-Lernenden verglichen werden, um einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke zu liefern.

Vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut: In Kapitel 2 werden die theoretischen Hintergründe diskutiert, Kapitel 3 widmet sich dem Forschungsdesign und in Kapitel 4 werden die Resultate präsentiert, welche in Kapitel 5 diskutiert und analysiert werden. Kapitel 6 schliesst mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und Vorschlägen für künftige Forschung.

2 Theorie

Zu Beginn wird der Begriff Leseverstehen erläutert. Anschliessend wird in Kapitel 2.2 auf die Fremdsprachenreform eingegangen. Schliesslich werden in Kapitel 2.3 einzelne fürs Leseverstehen als relevant erachtete Punkte der Reform kritisch betrachtet und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse beleuchtet.

2.1 Leseverstehen in der L1 und in der L2

„Reading comprehension is a complex cognitive process that is influenced by multiple internal and external factors“ (Aryadoust/Zhang 2016:S.529). Leseverstehen wird allgemein als konstruktiver Prozess verstanden, in welchem Texte, Leser und Kontext miteinander interagieren (Grabe 2009; Kintsch 1988; Pressley/Afflerbach 1995, alle in Zhang 2016). Handelt es sich jedoch beim L2-Leseverstehen um eine oder um verschiedenen Fertigkeiten? Trotz intensiver Forschung auf dem Gebiet ist die Frage nach einer genauen Definition des Leseverstehens in einer L2 nicht geklärt (Hubley 2013:S.214). Nebst Hörverstehen, Sprechen und Schreiben kann das Leseverstehen als eine Teilfertigkeit des Kompetenzbereiches *Sprachhandeln* beschrieben werden. Diese Unterteilung wird beispielsweise im Lehrplan Passepartout (Bertschy et al. 2015) oder bei den Beurteilungsberichten auf der Sekstufe 1 verwendet. Dabei sind Lese- und Hörverstehen rezeptive, Sprechen und Schreiben produktive Fertigkeiten.

Die Komplexität des Leseverstehens wird bei Betrachtung der biologischen Abläufe deutlich. Hier spielt das Arbeitsgedächtnis eine wichtige Rolle. Eine Fülle von Informationen muss bewältigt werden. Einige Informationen sollen behalten werden, während beim Weiterlesen gleichzeitig neue Informationen aufzunehmen und zu bewerten sind. Informationen werden umcodiert, Erinnerungsspuren werden aufgefrischt – all diese Prozesse laufen im Arbeitsgedächtnis ab. Bevor ein geschriebenes Wort zur kurzfristigen Speicherung dorthin gelangt, muss es zuerst in eine phonologische Form umgewandelt werden. Die Repräsentationen werden aber nach 1-2 Sekunden abgebaut, falls sie nicht aufgefrischt werden. Für dieses Auffrischen und auch für das Umwandeln in den phonologischen Code ist der Prozess der Rezirkulation zuständig. Treten beim Lesen unbekannte oder schwierige Wörter auf, müssen die lautlichen Informationen eine Zeit lang erhalten bleiben, bis sie entschlüsselt werden können. Im Unterschied zu gehörter Sprache, welche direkten Zugang zur phonologischen Speicherung haben, benötigt gelesene Sprache also „einen Umweg“ über die Verlautlichung. Beim Erwerb von L2-Lesefähigkeiten ist somit das Erlernen der Aussprache ein wichtiger Faktor für die Entwicklung des flüssigen Lesens (Schmidt 2006:S.16-17).

Beim Verstehen laufen sogenannte *bottom-up* und *top-down* Prozesse ab. *Bottom-up* meint das Verstehen auf einer tieferen Ebene, nämlich das Erkennen von Buchstaben und Wörtern und die syntaktische Analyse. *Top-down* beschreibt das Verstehen und inhaltliche Interpretieren des Textes (Hummel 2014:S.156; vgl. Lutjeharms 2006:S.21-22). Für das Arbeitsgedächtnis stellen automatisch ablaufende Prozesse keine Belastung dar, hingegen unterliegt die bewusste Verarbeitung einer Beschränkung: Es können maximal sieben Informationseinheiten gleichzeitig verarbeitet werden. Beim Lesen in der Erstsprache erfolgen die *bottom-up* Prozesse meist automatisch¹, das Arbeitsgedächtnis widmet die Aufmerksamkeit den *top-down* Prozessen. Beim Lesen in der L2 stellt das Erkennen von Buchstaben bei gleichem Alphabet keine Schwierigkeit dar, jedoch sind die anderen *bottom-up* Prozesse vor allem zu Beginn noch nicht automatisiert und verlangen die Aufmerksamkeit des Arbeitsgedächtnisses. Auch bei guter L2-Kompetenz laufen diese verlangsamt ab (Schmidt 2006:S.17; vgl. Lutjeharms 2006:S.20-22).

2.1.1 Welche Arten von Leseverstehen werden unterschieden?

Wird von einer einheitlichen, messbaren Fertigkeit *Leseverstehen* ausgegangen, stellt sich die Frage, bis zu welchem Grad ein Text verstanden wird: Nur oberflächlich oder auch detailliert? Je nach Situation ist eine andere Art des Verstehens und somit des Lesens gefragt.

Hughes (2007:S.138-139; vgl. Hubley 2013:S.213-214) unterscheidet grundsätzlich zwei Arten von Leseverstehen, das *zügige* (engl. expeditious) und das *sorgfältige* (engl. careful) Lesen. Beim zügigen Lesen geht es darum, effizient zu bestimmten Informationen zu gelangen. Dabei wird unterschieden zwischen *überfliegendem* Lesen, wobei die Lernenden den Hauptinhalt verstehen sollen, *suchendem* Lesen, wo es darum geht, schnell Informationen zu einem bestimmten Thema zu finden, oder *selektivem* Lesen, dem Herausfiltern von bestimmten Wörtern, Zahlen, Namen und Ähnlichem. Beim *sorgfältigen* Lesen sollen die Lernenden nebst explizit erwähnten Informationen auch zwischen den Zeilen verstehen können. Welches sind Tatsachen und welches Meinungen? Welche Haltung wird vom Autor vertreten? Solche Fragen müssen beim sorgfältigen Lesen beantwortet werden.

Auch Roche (2013:S.231-232) beschreibt verschiedene Lesestile. Er unterscheidet drei Arten von Leseverstehen. Beim *globalen Lesen* geht es um das Erfassen des Hauptthemas oder der wichtigsten Unterthemen, sowie der Pointe oder des Ergebnisses. Beim *selektiven Lesen* geht es um die Aufnahme einzelner, spezifischer Informationen. Soll beispielsweise eine Frage zum Text beantwortet werden, wird die Stelle gesucht, welche die gewünschten Informationen enthält. Dabei wird in der Regel mehr als ein Lesedurchgang benötigt. Dies gilt auch für die dritte Ebene, dem *totalen* oder *intensiven Lesen*,

¹ Hier wird von einem prototypischen Lesenden ausgegangen, im Bewusstsein, dass Menschen sehr unterschiedlich sind und diese Prozesse nicht bei allen automatisiert sind.

wo das gänzliche Verstehen eines Textes gefragt ist, um Detailfragen beantworten zu können. Im Zusammenhang mit dem globalen und selektiven Lesen erklärt der Autor zwei hilfreiche Techniken: Beim *Skimming (orientierendes Lesen)* erkennt der Leser wichtige Wörter, die Textsorte, die grafische Präsentation und die Gliederung und verschafft sich so einen ersten Eindruck. Beim *Scanning (suchendes Lesen)* wird der Text nach bestimmten Stichworten oder Inhalten abgesucht, welche der Leser im Text vorzufinden erwartet oder für relevant hält.

Beide Modelle scheinen sich in den Grundzügen ähnlich zu sein: So kann das *sorgfältige* mit dem *intensiven* und das *überfliegende* mit dem *globalen* Lesen verglichen werden. Die Unterteilung in *suchendes* und *selektives* Lesen (Hughes) wird bei Roche nicht vorgenommen, er zählt das schnelle Suchen nach Informationen auch zum *selektiven Lesen*. Die zusätzliche Unterscheidung nach Hughes scheint für vorliegende Untersuchung nicht gewinnbringend zu sein. Aufgrund der als grösser eingeschätzten Verbreitung der Begriffe *globales* und *selektives Verstehen* wird bei vorliegender Arbeit das Modell nach Roche verwendet.

Tabelle 1 Verschiedene Arten des Leseverstehens nach Roche (2013)

globales Lesen	selektives Lesen	totales /intensives Lesen
Groborientierung, Globalverstehen	spezifische Informationen	Detailverstehen

2.1.2 Faktoren, welche das L2-Leseverstehen beeinflussen können

Nun stellt sich die Frage, welche Faktoren für das erfolgreiche Verstehen eines L2-Textes entscheidend sind. In der Literatur werden viele verschiedene Faktoren genannt, darunter die kognitiven Fähigkeiten, das L2-Sprachniveau, die Anzahl Bücher zuhause als Indikator für den familiären Hintergrund, die Entzifferfähigkeit oder das Geschlecht (Aryadoust/Zhang 2016:S.529-530; Artelt/Schiefele/Schneider 2001:S.1; Jeon/Yamashita 2014) der Lesenden. Dabei meint die Entzifferfähigkeit, wie schnell oder wie effizient der Prozess vom Verarbeiten von einzelnen Buchstaben hin zur Sprache abläuft. Des Weiteren sind auch allgemeine Sprachlernfaktoren wie Interesse, Motivation, Vor-und Allgemeinwissen, Kenntnisse in weiteren, insbesondere linguistisch ähnlichen Sprachen, Qualität und Quantität des Inputs oder die Lernerfahrung bedeutend (vgl. Anderson 2005 in Aryadoust/Zhang 2016). Da die einzelnen Variablen jedoch häufig zusammenhängen, ist es schwierig, diese isoliert zu untersuchen. Zwei als bedeutend beschriebene Variablen sind die L2-Sprachkenntnisse und die L1-Lesefertigkeit (vgl. Jeon/Yamashita 2014).

Es gibt starke Evidenz, dass beim Leseverstehen L2-Sprachkenntnisse wie Wortschatz und grammatikalisches Wissen eine entscheidende Rolle spielen (Haynes/Baker 1993; Qian 2002;

Droop/Verhoeven 2003; Geva 2006, alle in Hummel 2014:S.157). „It is self-evident that text comprehension is impossible if readers have no knowledge of the individual words that constitute the text (Jeon/Yamashita 2014:S.165).“

Mangelnder Wortschatz wirkt sich zudem negativ auf die Leseflüssigkeit aus, was wiederum das Leseverstehen insgesamt beeinträchtigen kann (Ehlers 2006:S.32-34). Auch der positive Einfluss von grammatikalischen Kenntnissen auf das Leseverstehen wird beschrieben (Bernhardt 2011; Bowey 1968, 2005, Grabe 2009 in Jeon/Yamashita 2014). „Grammar knowledge, if fully developed, enables readers to analyze and integrate syntactic information at the phrase, clause, and sentence levels, a crucial task for achieving comprehension (Jeon/Yamashita 2014:S.165).“

Dabei gibt es jedoch keine einheitliche Tendenz, ob nun Wortschatz- oder Grammatikkenntnisse bedeutender sind.

Des Weiteren wird der Transfer von L1-Leseverstehen-Fähigkeiten auf L2-Leseverstehen-Fähigkeiten (z.B. Cummins 1979) diskutiert, da gewisse Fähigkeiten (z.B. die Anwendung von Lesestrategien) möglicherweise nicht sprach-spezifisch sind. Die L1-Lesefähigkeiten wiederum sind an das Arbeitsgedächtnis gekoppelt: Die Erkenntnisse aus der L1-Leseforschung deuten auf einen Zusammenhang zwischen Leistungen des Arbeitsgedächtnisses und dem Leseverstehen hin (vgl. Daneman/Merikle 1996 in Schmidt 2006:S.16). Die individuelle Arbeitsgedächtniskapazität wird als ausschlaggebend nicht nur für die individuell erreichbare L2-Lesefähigkeit, sondern auch für die gesamte L2-Kompetenz herausgestellt (Geva/Ryan 1993; Walter 2004 in Schmidt 2006:S.16).

In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Bayer und Moser (2016:S.55), welche eine Evaluationsstudie des Englischunterrichts im Kanton Aargau durchgeführt haben. Dort wurden nicht die L1-Lesefertigkeiten, sondern allgemein die L1-Kompetenzen gemessen und mit den Englisch-Lesekompetenzen verglichen. Es wurde festgestellt, dass 40% der Leistungsunterschiede im Leseverstehen durch die Deutschkompetenzen erklärt werden konnten.

Was ist nun entscheidender, die L1-Lesefähigkeit und somit die Leistungen des Arbeitsgedächtnisses oder das L2-Sprachniveau?

Alderson (2000:S.39 in Hummel 2014:S.157) kommt bei dieser Frage zu folgendem Schluss:

The clear conclusion of (L1 reading vs L2 language knowledge) studies is that second-language knowledge is more important than first-language reading abilities, and that a linguistic threshold exists which must be crossed before first-language reading ability can transfer to second-language reading contexts.

Zum Ergebnis, dass das L2-Sprachniveau den grössten Einfluss auf die L2-Leseleistungen hat, kommen auch andere Forschende, so Jeon und Yamashita in einer Meta-Studie (2014:S.187-189; vgl. Koda 2001 in Hummel 2014). In dieser Meta-Studie wurden 10 verschiedene Variablen berücksichtigt.

Grammatikalisches Wissen und Wortschatz korrelierten am stärksten mit der Leistung, stärker als die L1-Lesefähigkeit oder die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses.

Alderson erwähnt zudem, dass die Lernenden erst ab einem bestimmten Sprachniveau ihre L1-Lesefähigkeiten transferieren können (vgl. Brisbois 1995). Schmidt (2006:S.18; 2017) ging in ihrer Studie diesen Fragen ebenfalls nach: Sie untersuchte japanische Deutschlernende, welche Deutschkurse auf verschiedenen Niveaus belegten. Erhoben wurden die Leistungen des Arbeitsgedächtnisses mithilfe eines Lesespannentests sowie das Sprachniveau anhand eines Wortschatztests. Bei den Lernenden mit einem Niveau B1 in Deutsch hatte die Leistung des Arbeitsgedächtnisses keinen wesentlichen Einfluss auf ihr L2-Leseverstehen, der signifikante Prädiktor war die Sprachkompetenz im Deutschen. Bei Lernenden auf C1-Niveau lag hingegen eine deutliche Korrelation zwischen Arbeitsgedächtniskapazität und Leseverstehensleistungen vor.

Nach der Erläuterung des Begriffs *Leseverstehen* wird als nächstes auf die Fremdsprachenreform eingegangen, mit dem Ziel, mögliche Auswirkungen der Reform auf die Fertigkeit Leseverstehen zu beschreiben.

2.2 Übersicht über die Fremdsprachenreform

Im Kanton Bern wurden der Französischunterricht und insgesamt der Fremdsprachenunterricht auf der Primar- und Sekundarstufe 1 neu definiert. Zusammen mit den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Solothurn, Wallis und Freiburg wurde das Projekt Passepartout lanciert, welches einen einheitlichen Fremdsprachenlehrplan in diesen Kantonen vorsieht (vgl. Passepartout 2017). Einerseits haben sich die Rahmenbedingungen geändert, andererseits wurde auch die Art und Weise, wie Fremdsprachen unterrichtet werden sollen, neu gestaltet. Dies geschieht in erster Linie durch ein neues Lehrmittel, welches eine neue Didaktik umsetzt und mit welchem die Lehrpersonen in den Ausbildungs- und Weiterbildungsprogrammen vertraut gemacht wurden.

Untenstehend werden die im Rahmen des Projekts Passepartout vorgenommenen Anpassungen tabellarisch dargestellt, wobei nur die Realstufe² betrachtet wird. Es handelt sich dabei um eine erste Übersicht, ausgehend von der bisherigen Situation im Kanton Bern.

² Im deutschsprachigen Kanton Bern werden Oberstufenschüler und -schülerinnen auf zwei unterschiedlichen Leistungsniveaus unterrichtet: Auf *Realniveau* werden schulisch geringere Anforderungen an die SuS gestellt als auf *Sekniveau*. Je nach Schulmodell wird zudem das *Sekniveau* noch in *Sek* und *spez.Sek* (erhöhte Anforderungen) unterteilt.

Tabelle 2 Übersicht über die Fremdsprachenreform Passepartout im Kanton Bern

	Änderungen auf Realniveau	bisher	neu ab 2011
Rahmenbedingungen	Französisch, Beginn	5. Kl. ³	3. Kl.
	Französisch, Anz. Jahreslektionen	16	19
	Französisch, Beurteilung	Note basierend auf allen vier Fertigkeiten (vgl.2.1)	3. Kl. ohne Note, 4. Kl. ohne „Schreiben“ ab 5. Kl. Note basierend auf allen vier Fertigkeiten
	Englisch, Status	fakultativ	obligatorisch
	Englisch, Beginn	7. Kl.	5. Kl.
	Englisch, Anz. Jahreslektionen	6	13
Unterrichtsinhalte	Grundsätze Lehrplan	Lehrplan 95	Lehrplan Passepartout
	Didaktik	alt, fokussiert auf Sprachmittel	neu, fokussiert auf Inhalte
	Französisch, obligatorisches Lehrmittel	Bonne Chance!	Mille feuilles/Clin d’oeil
	Englisch, obligatorisches Lehrmittel	Inspiration	New World

Die ersten Auswirkungen der Fremdsprachenreform im Vergleich zur vorherigen Situation wurden bisher noch nicht wissenschaftlich erforscht. Die einzige Untersuchung in diesem Bereich bildet eine Evaluation der Pilotphase der neuen Lehrmittel (Singh/Elmiger 2017), bei welcher eine allgemeine hohe Zufriedenheit mit dem neuen Fremdsprachenunterricht festgestellt wurde. Die Leistungen wurden dabei nicht systematisch gemessen, sondern es handelt sich um Einschätzungen der Praxislehrpersonen.

Nachfolgend werden verschiedene Punkte der Fremdsprachenreform genauer betrachtet. Dies geschieht mit Blick auf die hier vorliegende Untersuchung im Bereich Leseverstehen. Die Reform beinhaltet weitere Veränderung, wie beispielsweise die stärkere Gewichtung von Austauschprogrammen oder von bilinguaem Sachfachunterricht, welche jedoch in dieser Arbeit nicht näher erläutert werden.

³ Es wird die bisherige Zählweise verwendet. Die 5. Klasse entspricht somit der 7. Klasse nach HarmoS.

2.3 Andere Rahmenbedingungen

In der Umsetzung der Sprachenstrategie (EDK 2004) hat die EDK festgehalten, dass alle Schüler und Schülerinnen (im Folgenden auch SuS) spätestens ab dem 5. Schuljahr zwei Fremdsprachen lernen sollen. In den Pässepartout-Kantonen bedeutet dies, dass die SuS je zwei Jahre früher mit dem Französisch- und Englischunterricht beginnen sowie mehr Lektionen Fremdsprachenunterricht besuchen (vgl. Tabelle 2). Zudem wird die Schülerbeurteilung im Fach Französisch anders gestaltet (vgl. Tabelle 2; Kapitel 2.5.3). Der frühere Beginn und die zwei obligatorischen Fremdsprachen werden im Folgenden diskutiert.

2.3.1 Früherer Fremdsprachenbeginn

Gemäss Pässepartout (2015; vgl. EDK 2004:S.3) lernen die meisten Kinder, namentlich auch kognitiv weniger begabte, eine Fremdsprache besser, je früher sie damit beginnen. Den natürlichen Spracherwerb betreffend gibt es wissenschaftliche Evidenz für diese Aussage, jedoch wird auch die Wichtigkeit betont, daraus nicht auf den institutionellen Spracherwerb zu schliessen (Muñoz 2011:S.127-128). Verschiedene Untersuchungen deuten darauf hin, dass jüngere Fremdsprachenlernende nicht bessere Lernende sind (Muñoz 2011; Miralpeix 2007; Pfenninger 2014). Eher scheint das Gegenteil der Fall zu sein, nämlich dass die späten Lernenden zu Beginn des Unterrichts ein höheres Lerntempo haben und dieser Vorteil bis zum Ende der Schulzeit anhält (Berthele/Lambelet 2014; vgl. Muñoz 2011). Dasselbe gilt für die Stundendotation: Ein Unterschied von wenigen Wochenlektionen scheint auf lange Sicht keinen bedeutsamen Einfluss zu haben, dazu wäre eine gewichtige Erhöhung der Exposition notwendig (Berthele/Lambelet 2014:S.48; Miralpeix 2007:S.19; Alderson 1999:S.257). Bei diesen Ergebnissen ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Messungen jeweils an eine bestimmte Didaktik gekoppelt waren. Es ist denkbar, dass eine andere, beispielsweise altersgerechtere Didaktik zu besseren Resultaten führen würde (Berthele/Lambelet 2014:S.7). Ein Argument für den frühen Fremdsprachenbeginn ist, dass er die Gesamtlerndauer verlängert und deshalb möglicherweise am Ende der Schulzeit ein besseres Niveau erreicht werden kann (Berthele/Lambelet 2014:S.56). So haben Bayer und Moser (2016:S.5) festgestellt, dass die Englischkompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit – Ende der 9. Klasse - bei frühen Lernenden (Englisch ab der 3. Klasse) höher waren als bei späten Lernenden (Englisch ab der 7. Klasse). Sie kamen aber auch zum Schluss (ebd:S.57), dass das Verhältnis von Aufwand und Ertrag beim frühen Beginn eher ungünstig ist und dass die späten Lernenden den Rückstand gemäss ihrer Schätzung in einem halben bis einem ganzen Jahr aufholen würden.

2.3.2 Zwei Fremdsprachen

Für Realschüler und -schülerinnen ist Englisch neu ein obligatorisches Fach mit doppelt so hoher Stundendotation wie bisher. Können die SuS von den zwei Fremdsprachen profitieren, oder führen diese Situation eher zur Überforderung? Passepartout betont, dass die allermeisten Kinder in der Lage sind, zwei Fremdsprachen zu lernen und dass verschiedene Synergien genutzt werden können, wie beispielsweise Parallelen im Wortschatz oder Sprachlern-, Verstehens- und Kommunikationsstrategien (2015; Bertschy u.a. 2015:S.9). Zu diesem Ergebnis kommt auch eine im Auftrag von der Koordinationskonferenz Bildungsforschung durchgeführte Systematic Review (Denzler/Wolter:2015; vgl. EDK 2013), welche aber auch darauf hinweist, dass nicht viele Forschungsergebnisse zu dieser Frage vorliegen, da es nur wenige Länder gibt, in denen mehrere Fremdsprachen gleichzeitig unterrichtet werden.

2.4 Der Kern der Reformation – ein anderer Unterricht

Nebst den Rahmenbedingungen hat sich vor allem die Art und Weise, wie Fremdsprachen unterrichtet werden sollen, geändert. Dabei bildet der neue Lehrplan Passepartout (im Folgenden LP PP) die Grundlage des Französisch- und Englischunterrichts in den Passepartout-Kantonen. In ihm sind fünf Leitideen beschrieben, auf welchen die Lernziele basieren, die im Unterricht umgesetzt werden sollen (Bertschy u.a. 2015:S.4-5). Die Lernziele können drei verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet werden: Dem Kompetenzbereich I *Kommunikative Handlungsfähigkeit*, dem Kompetenzbereich II *Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* und dem Kompetenzbereich III *Lernstrategische Kompetenzen*. Die SuS sollen also nicht nur fähig sein, in der Fremdsprache zu kommunizieren, sondern diese auch zu analysieren und sich ein Repertoire an Strategien anzueignen, welches sie auf neue Situationen übertragen können.

Damit die Umsetzung der Lernziele gelingt, wurden neue Lehrmittel konzipiert sowie die Lehrkräfte nach neuer Didaktik weitergebildet. Mit dem Begriff *neue Didaktik* sind didaktische Konzepte und Prinzipien gemeint, welche im LP PP definiert sind und an denen sich die neuen Lehrmittel und die Weiterbildungen für Lehrpersonen orientieren.

Hier werden diese Konzepte zusammengefasst, so wie sie von den Autoren des neuen Lehrplanes Passepartout oder auch den Autoren des Französischlehrmittels⁴ beschrieben werden. Es wird zudem erwähnt, inwiefern die Konzepte im alten Lehrplan 95 (im Folgenden LP 95) bereits vorhanden waren. Einige dieser Konzepte kommen beim Vergleich der Lehrmittel nochmals zur Sprache.

⁴ Zentrale Informationsquelle: Grossenbacher, B./Sauer, E./ Wolff, D. (2012). Mille feuilles: *Neue fremdsprachendidaktische Konzepte: ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag Plus.

Tabelle 3 Wichtige Begriffe in Zusammenhang mit der neuen Didaktik⁵

Begriff	Erklärungen
<p>Didaktik der Mehrsprachigkeit (vs.)</p> <p>Einsprachigkeit des Unterrichts</p>	<p>Im LP PP wird die Didaktik der Mehrsprachigkeit unter der Leitidee 5 beschrieben (Bertschy u.a. 2015:S.5). Dabei wird die Vernetzung von verschiedenen Sprachen im Unterricht betont.</p> <p>Wiater (2006:60 in Grossenbacher u.a. 2012:S.7) definiert die <i>Didaktik der Mehrsprachigkeit</i> als <i>Wissenschaft vom kombinierten und koordinierten Lernen mehrerer Fremdsprachen</i>. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass Erfahrungen mit dem Sprachenlernen in den verschiedenen Sprachen übertragen werden können (Missler 1999 in Grossenbacher u.a. 2012:S.7).</p> <p>Lange Zeit wurde die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer eher negativ beurteilt, die einzelnen Sprachen wurden strikt voneinander getrennt. Die individuelle Mehrsprachigkeit wurde bis heute nicht angemessen genutzt (Grossenbacher u.a. 2012:S.6).</p> <p>Demgegenüber steht im LP 95 bei den didaktischen Hinweisen (ERZ 2017), dass ein möglichst einsprachiger Unterricht eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des Hörverstehens und des Sprechens sei.</p>
<p>Funktionale Mehrsprachigkeit (neu/stärker)</p>	<p>Im LP PP ist die Leitidee 2 beschrieben: Oberstes Ziel des FSU ist, dass die SuS in mehr als zwei Sprachen kommunizieren können, so dass die Kommunikation gelingt (Bertschy u.a. 2015:S.4).</p> <p>Der Begriff <i>Funktionale Mehrsprachigkeit</i> kommt im LP 95 nicht vor, jedoch steht auch dort, dass der FSU auf den Erwerb von sprachlicher Handlungskompetenz ausgerichtet ist, was bedeutet, sich verständigen zu können (ERZ 2017).</p>
<p>Inhalts- und Handlungsorientierung (neu/stärker)</p>	<p>Die Sprache wird über die Bearbeitung von Inhalten, welche den Interessen der Lernenden entsprechen, und über das sprachliche Handeln erworben (Bertschy u.a. 2015:S.8-9; Grossenbacher u.a.2012:S.36-47).</p> <p>Im LP 95 wird nicht beschrieben, auf welche Art die Sprache erworben werden soll (ERZ 2017). Im bisherigen Lehrmittel ist sprachliche Handeln oft an eine Form gekoppelt, jedoch sind auch Situationen zu finden, wo Inhalte im Vordergrund stehen.</p>
<p>authentische Materialien (neu)</p>	<p>Inhaltliches Arbeiten setzt gemäss LP PP von Anfang an möglichst authentische Materialien voraus (Bertschy u.a.2015:S.11). Als authentisch werden Materialien</p>

⁵ Abkürzungen: vs. = bisher im LP explizit anders, neu = bisher im LP nicht erwähnt, stärker = gleiche Tendenz, aber stärker gewichtet

	bezeichnet, welche nicht zum Zwecke des Fremdsprachenlernens entstanden oder angepasst worden sind (Grossenbacher u.a.2012:S.37).
Rolle von Grammatik und Wortschatz (neu) Inhalt vor Form (stärker)	Gemäss LP PP „kommt den Sprachmitteln eine explizit andere Bedeutung zu als im traditionellen Fremdsprachenunterricht“ (Bertschy u.a. 2015:S.6). Ihre Rolle ist als Mittel und nicht als Selbstzweck definiert. Das Ziel ist die Bewältigung einer Aufgabe, Grammatik und Wortschatz stehen stets im Dienst des Sprachhandelns (ebd.:S.6-12). Damit einher geht der Grundsatz „Inhalt vor Form“ (Bertschy u.a. 2015:S.6), welcher auch schon im Lehrplan 95 unter Beurteilung erwähnt wird (ERZ 2017).
Konstruktivismus (neu)	Der LP PP verpflichtet sich dem Konstruktivismus (Leitidee 3): Wissen und Erkenntnisse sollen selbst konstruiert werden. SuS lernen nachhaltiger, wenn sie die Bedeutung von Inhalten, Wörtern und Regeln in der Sprache selbst herausfinden (Bertschy u.a.2015:S.4).
GER (neu)	Gemäss Leitidee 1 orientiert sich der LP PP am ganzheitlichen Kompetenzmodell des GER (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens). Somit sind sprachliche Kompetenzen europaweit vergleichbar (Bertschy u.a.2015: S.4).
Bewusstheit für Sprache & Kulturen (stärker)	FSU beinhaltet auch das Analysieren von Sprachen und das Entwickeln von Offenheit für andere Kulturen. Diese Gedanken sind auch im LP 95 zu finden und im LP PP unter Leitidee 4 sowie im Kompetenzbereich II verankert (ERZ 2017; Bertschy u.a.2015:S.4-5). Insbesondere im neuen Lehrmittel wird dieser Bereich stärker gewichtet.
Strategien (stärker)	Bereits im LP 95 wird das Ziel genannt, Strategien aufzubauen. Im neuen LP PP wird diesem mehr Gewicht beigemessen, so unter der Leitidee 4 oder dem Kompetenzbereich III (ERZ 2017; Bertschy u.a.2015:S.4-5).
weitere Begriffe (stärker)	Gemäss LP 95 sollen die Französischkenntnisse nach Möglichkeit in Austauschformen oder in anderen Fächern angewendet werden können. Im LP PP werden Austausch und Begegnung vermehrt thematisiert. Zudem sollen fächerübergreifende Formen wie der bilinguale Sachfachunterricht, bei welchem einzelne Inhalte aus anderen Fächern in der L2 erarbeitet werden, gefördert werden (ERZ 2017; Bertschy u.a.2015:S.10-11).

Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen ausgehend wurden neue Fremdsprachenlehrmittel entwickelt, wobei im Folgenden nur das neue Französischlehrmittel genauer analysiert wird.

2.5 Lehrmittel im Vergleich

Die Einschätzung, dass das neue Französischlehrmittel grundlegend anders ist als das bisherige, wird von den Autoren geteilt: „*Mille feuilles* ist neueren fremdsprachendidaktischen, lernpsychologischen und linguistischen Konzepten verpflichtet, die zum Teil schon länger bekannt sind, für die Neuentwicklung von Lehrwerken *bisher aber kaum herangezogen wurden*“ (Grossenbacher, Sauer, Wolff 2012: S.5, Hervorh.d.Verf.).

Wie wurden die neuen didaktischen Konzepte umgesetzt und anders gewichtet? Welches sind die konkreten Änderungen im Lehrmittel? Und wie sind diese Entwicklungen in der Literatur verankert? Drei für das Leseverstehen als relevant erachtete Punkte (vgl. Kapitel 2.1.2) werden im Folgenden genauer erläutert und kritisch beleuchtet. Dabei wird von den zwei existierenden Versionen (eine für Sekundar- und eine für Realklassen)⁶ nur die Version für Realstufe betrachtet.

2.5.1 Strategien

Hier stellt sich zunächst die Frage, was unter dem Begriff *Strategie* verstanden wird. In der Strategieforschung wird der Strategiebegriff unterschiedlich definiert (Tassinari 2010:S.137). Begriffe wie Lerntechniken, Taktiken oder Strategien werden hierarchisch unterschieden, die Hierarchie wird jedoch nicht einheitlich definiert. Zudem wird diskutiert, wieviel Bewusstheit vorhanden sein muss, um von Strategien zu sprechen (Kull/Roderer 2010:S. 56).

Verschiedene Autoren erachten Planung und Zielgerichtetheit als wichtige Merkmale von Strategien (Bimmel/Rampillon 2004:S.53; Tassinari 2010:S.138). Gemäss Tassinari (ebd.) sind Strategien Teil des prozeduralen Wissens und somit lernbar, bewusstseinsfähig, wenn auch nicht immer bewusst.

In der vorliegenden Arbeit werden die verschiedenen Begriffe (Lerntechniken, -strategien und Taktiken) als Synonyme verwendet. Zudem wird auch von Strategien gesprochen, wenn diese unbewusst eingesetzt werden.

Im alten Französischlehrmittel *Bonne Chance!!* sind bis Ende 8. Klasse keine explizit erwähnten Strategien zu finden, allgemein werden nur Inhalte, nicht aber Lernziele angegeben. Ab diesem Zeitpunkt werden dann zu Beginn einer neuen *Etape* (Lerneinheit) Lernziele genannt, darunter jeweils eine Strategie. In der ersten solchen *Etape* – *Etape 23* – im *Bonne Chance! 3* Version „Realschule“ (Kessler et al. 2013:S.1) lautet das Lernziel „comment comprendre un texte long“. Als Vorbereitung auf das Verstehen eines langen Textes werden die Strategien „ähnliche Wörter verstehen“

⁶ Beim Lehrmittel *Clin d'oeil* existieren für die gesamte Oberstufe zwei Versionen, beim Lehrmittel *Bonne Chance!* gibt es erst ab Ende 8. Kl. eine separate Version *Realschule*, bis dahin unterscheidet das Lehrmittel die beiden Niveaus nur bezüglich verbindlichem Wortschatz und Pensum (langsames Tempo).

(Parallelwörter, Wortfamilien), „unbekannte Wörter aus dem Zusammenhang erschliessen“ und „das Wesentliche mithilfe eines Rasters erfassen“ eingeführt und geübt. Bis zum Zeitpunkt der durchgeführten Untersuchung Mitte 9.Klasse (siehe Kapitel 3.4) werden zudem noch die Strategien „auf das Verstandene fokussieren“, „Wörterbuch benutzen“ und „Informationen mithilfe von Bildern verstehen“ thematisiert (vgl. Kessler et al. 2013).

Mit der Schaffung eines eigenen Kompetenzbereichs sind die Strategien im Lehrplan Passepartout stärker verankert. Diese Gewichtung wurde vom neuen Französischlehrmittel übernommen: Zu Beginn jeder neuen Lerneinheit werden strategische Lernziele formuliert (Bsp. siehe Anhang I). Zudem werden die Strategien immer wieder thematisiert und die SuS werden aufgefordert, darüber nachzudenken. Auch finden die Lernenden in der *REVUE*, dem Nachschlagewerk⁷, eine Zusammenstellung aller Strategien.

Von Beginn an lernen die SuS, Strategien im Bereich Leseverstehen anzuwenden. Die Strategien werden oft mehrmals vertieft angeschaut, so wird beispielsweise die Strategie „Parallelwörter erkennen“ in der 3. Klasse und 4. Klasse thematisiert, und in den weiteren Schuljahren wieder aufgegriffen. Zudem werden die Lernenden auch bei der Aufgabenstellung aufgefordert, Strategien anzuwenden und jeweils anhand von orangen Kästchen an Strategien erinnert, welche bei der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe hilfreich sein könnten. Zur Illustrierung wird unten (Abb. 1) eine solche Aufgabe abgebildet. In Tabelle 4 werden die in den Lernzielen vorkommenden Strategien aufgeführt, welche für den Bereich *Leseverstehen* als hilfreich betrachtet werden (vgl. Bertschy et al. 2013; GangUILLET et al. 2015; Sauer/Thommen 2016).

⁷ Pro Schuljahr erhalten die SuS eine *REVUE*. In dieser ist der gesamte Klassenwortschatz und allgemein hilfreiche Ausdrücke enthalten, zudem ist Platz für persönlichen Wortschatz vorhanden. Auch notieren die SuS hier Regeln und Erkenntnisse und reflektieren über ihr Lernverhalten. Des Weiteren liefert die *REVUE* eine Übersicht über die verschiedenen Strategien.

Abb. 1 Strategien im Lehrmittel Clin d'oeil, Beispiel einer Aufgabe

Tu lis des textes qui parlent d'une île flottante.

Tu appliques des stratégies que tu connais et tu en apprends une nouvelle.

 5-8

- » Choisissez un autre texte. Lisez et écoutez-le.
- Appliquez les stratégies.
- » Lisez le titre et regardez les images.
- » Marquez les mots connus, les mots parallèles, les noms et les nombre
- » Notez les mots importants en allemand.
- » Devinez les mots que vous ne connaissez pas.
- » Utilisez le dictionnaire aux pages 58 et 59 ou un autre dictionnaire si nécessaire.



Titres
Titel

Images
Bilder

Noms et nombres
Namen und Zahlen

Vocabulaire connu et mots parallèles
Bekannter Wortschatz und Parallelwörter

Deviner
Raten

Dictionnaire
Wörterbuch

Cultiver son jardin

Pas mal la vue, non? De la plus haute des «montagnes» à 200 m au dessus du niveau de la mer, on a un panorama imprenable sur l'océan et sur la montagne en face! Mais la terrasse, c'est aussi le petit jardin privatif du locataire de l'appartement. Sur une bande de terre de 5 m de large, on fait pousser ses propres légumes. tomates, courgettes, radis, carottes: chacun et chacune dans Lilypad vit, du moins en partie, de la nourriture qu'il produit!



Diese Ausschnitte wurden der *Activité B* im *magazine 7.1* (Beginn 7. Klasse) entnommen (Ganguillet et al. 2015).

Tabelle 4 Übersicht über die strategischen Lernziele im Lehrmittel Clin d'oeil

Zeitpunkt	Strategien
3. Klasse	<ul style="list-style-type: none">- Bilder helfen, Geschichte zu verstehen- Parallelwörter erkennen- Wörterbuch benutzen- Namen + Zahlen erkennen- Bedeutung erraten
4. Klasse	<ul style="list-style-type: none">- Titel ist wichtig- W-Fragen (qui, quoi, avec qui, avec quoi, où, quand mit Übersetzung)- Parallelwörter erkennen- bekannte Wörter, Namen + Zahlen erkennen
5. Klasse	<ul style="list-style-type: none">- Text überfliegen- Parallelwörter Englisch-Französisch erkennen
7. Klasse	<ul style="list-style-type: none">- Online-Wörterbuch benutzen
8. Klasse bis Testzeitpunkt	<ul style="list-style-type: none">- Grafische Elemente eines Textes liefern schnell erste Informationen- Neue Wörter aus derselben Wortfamilie erschliessen- Romanische Sprachen anhand von Französischkenntnissen verstehen

Hierfür wurden die Lernziele zu Beginn einer neuen Lerneinheit (Bsp. Anhang I) in Mille feuilles und Clin d'oeil betrachtet (Bertschy u.a. 2012, 2013; Grossenbacher u.a. 2013; Ganguillet et al. 2014, 2015; Sauer/Thommen 2016).

Im neuen Englischlehrmittel New World nehmen die Strategien ebenfalls eine wichtige Rolle ein. Zusätzlich zu den bereits aufgelisteten werden dort auch noch „auf Wortendungen schauen“ sowie „Vermuten, was im Text stehen könnte“ thematisiert (vgl. Fischer et al. 2015).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die stärkere Gewichtung von Strategien im Lehrplan Passepartout in den neuen Lehrmitteln aufgenommen und umgesetzt wurde. Aus welchen Gründen wird jedoch das Thematisieren von Strategien im Unterricht gefördert?

„Schülerinnen und Schüler müssen in der Schule nicht nur Fremdsprachen lernen, sondern sie müssen vor allem auch lernen, wie sie am effektivsten und erfolgreichsten Fremdsprachen lernen und gebrauchen können“ (Bimmel und Rampillon 2004:S.58).

Im Lehrplan Passepartout wird die Wichtigkeit des Strategietrainings wie folgt begründet: Die SuS können Strategien auf neue Situationen übertragen und dank diesen Verständigungsprobleme überbrücken. Fehlendes formales Wissen kann durch Strategien kompensiert werden (Bertschy u.a. 2015:S.9). Auch in der Literatur werden Strategien als wichtig erachtet. Insbesondere lernschwache

Lernende verfügen über schlechte Lernstrategien. Deshalb sollten diese verstärkt im Unterricht thematisiert werden (Janíková 2013: S.132). Wie im Kapitel Leseverstehen (2.1) beschrieben, werden beim Lesen die Leistungen des Arbeitsgedächtnisses gefordert. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern die Arbeitsgedächtnisleistung erhöht werden kann. Verschiedene Untersuchungen betonen den Einfluss von Strategien und die positiven Effekte von Strategietrainings (vgl. Cowann 2000:90 in Schmidt 2006:17; McNamara/Scott 2001 in Schmidt 2006:S.18). Schmidt (2006:S.18-19) präzisiert jedoch, dass die Effizienz des Strategieeinsatzes erst bei hoher L2-Kompetenz Auswirkungen auf L2-Leseverstehensleistungen hat. Die Ergebnisse aus der Arbeitsgedächtnisforschung unterstützen das Trainieren von metakognitiven Strategien in der L2-Lesedidaktik, weisen aber auch auf die notwendige Vermittlung der Grundfertigkeiten hin.

Ausgehend vom beschriebenen Argument, dass kognitiv schwächere SuS über schlechte Strategien verfügen, dürfte das Strategietraining insbesondere bei dieser Gruppe – welche die Zielgruppe vorliegender Untersuchung darstellt – zu positiven Ergebnissen führen. Jedoch gilt es zu bedenken, dass gerade bei diesen Lernenden oftmals wenig Grundwortschatz vorhanden ist, um gewisse Strategien überhaupt anwenden zu können. Es ist also denkbar, dass bei solchen Lernenden das Verstehen eines Textes nicht aufgrund von mangelnden Strategien, sondern aufgrund von ungenügend vorhandenen Grundfertigkeiten scheitert. Einige Strategien sind zudem kognitiv anspruchsvoll, so beispielsweise „einen Text überfliegen“ oder „neue Wörter erschliessen“ können. Schliesslich haben lernschwächere SuS vielfach auch schlechtere Deutschkenntnisse und sind deshalb bei manchen Parallelwörtern (insbesondere bei Fremdwörtern wie z.B. *ökologisch* oder *eine Passion*) nicht in der Lage, sie als solche zu erkennen, da sie das deutsche Wort nicht kennen.

2.5.2 Authentische Texte

Ein Lehrmittel kann mit unterschiedlichen Arten von Texten arbeiten, mit sogenannt *didaktisierten* oder *authentischen* Texten⁸. Brors (2015:S.236) beschreibt bildlich, welche verschiedenen Ansätze damit verfolgt werden: „Bahnt man ihnen [den SuS, Anm.d.Verf.] zunächst künstlich eine breite, glatte Strasse, bis sie genügend Sicherheit gewonnen haben, oder schickt man sie von Anfang an auch in unwegsames Gelände, in der Hoffnung, dass sie dort umso festeren Stand gewinnen? “ Im bisherigen Lehrmittel wurde der erste Weg gewählt, es wurden didaktisierte Texte verwendet. Damit sind Texte gemeint, welche von den Autoren eines Lehrmittels verfasst oder vereinfacht und an das aktuelle grammatikalische Thema angepasst wurden. Das neue Französischlehrmittel hingegen hat den zweiten Weg eingeschlagen und verwendet von Beginn weg ausschliesslich Texte, welche genauso im

⁸ Oder mit einer Mischung davon. Die Begriffe befinden sich auf einem Kontinuum, und so kann der Begriff *authentisch* enger oder weiter gefasst werden.

französischsprachigen Raum vorkommen (vgl. Bertschy et al. 2013:S.4-13; siehe auch Tabelle 3). Das Entschlüsseln solcher für die Lernenden schwierigen Texte wird geübt und dazu notwendige Strategien explizit thematisiert. So sollen die SuS lernen, bei einem Text nicht jedes Wort verstehen zu wollen und diesbezüglich Selbstvertrauen zu entwickeln.

Beim Bearbeiten der Texte treffen sie immer wieder dieselben Hilfsmittel an: Ein Kästchen mit empfohlenen Strategien (vgl. Abb. 1 Strategien im Lehrmittel Clin d'oeil, Beispiel einer Aufgabe und oftmals ein zweites Kästchen mit Übersetzungshilfe. Darüber hinaus dürfen die SuS beim Bearbeiten eines Textes jeweils ihr Wörterbuch *Mini-dic/ Midi-dic* verwenden.

Die in den Lehrmitteln Bonne Chance! und Clin d'oeil verwendeten Texte wurden also nach unterschiedlichen Prinzipien ausgewählt. Wie werden die beiden Ansätze in der Literatur diskutiert?

Die Autoren des neuen Französischlehrmittels begründen die Wahl von authentischen Texten damit, dass bei didaktischen Texten die Inhalte grammatischen Zwängen untergeordnet sind und somit dem Prinzip der Inhaltsorientierung widersprechen. Sie berufen sich zudem auf Widdowson (1990), gemäss dem nur authentische Materialien authentische Interaktion im Klassenzimmer gewährleisten, und dies der eigentliche Schlüssel zum Sprachlernen sei. Gleichzeitig erwähnen die Autoren jedoch auch, dass die Diskussion um die Authentizität der Materialien in der Fremdsprachendidaktik noch nicht abgeschlossen sei (Grossenbacher u.a. 2012:S.37-38).

Auch andere Autoren betonen die Vorteile von authentischem Material, so etwa dass sie tatsächlichen Sprachgebrauch widerspiegeln und damit eine Brücke zwischen Klassenzimmer und „realer Welt“ bilden können. Zudem können authentische Texte interessant und motivierend sein, die Lernenden auf Lebenssituationen vorbereiten sowie vertiefte kulturelle Erkenntnisse ermöglichen (vgl. Civegna 2005; Little/Devitt/Singleton 1989 in Civegna 2005; Mishan 2005 in Rüschhoff 2010). Gemäss Wolff (2002:S.9) bilden authentische Materialien den Mittelpunkt eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts.

Demgegenüber befinden Dłaska und Krekeler (2009:S.69-72), es sei bislang nicht überzeugend belegt worden, dass die Arbeit mit authentischen Materialien besonders motivierend sei. Sie beschreiben die Gefahr, dass die Lernenden durch die – häufig schwierigeren – authentischen Materialien demotiviert werden. Das sprachliche Niveau des Textes und der Aufgabenstellung sollte vielmehr dem Niveau der Lernenden angepasst sein. Die Lernenden werden motiviert, wenn sie eine Aufgabe für anspruchsvoll aber bewältigbar halten. Diesbezüglich spricht Nation (2006 in Humel 2014:S.157) von 8'000 Wortfamilien, die ein Englischlerner kennen muss, um einen authentischen Text verstehen zu können. Er betont (2015:S.140), dass auch Bücher für junge L1-Sprechende für L2-Lernende zu schwierig seien, da bereits ein 7-jähriges Kind mindestens 5'000 Wörter kennt. Schmitt (2008:S.349)

präzisiert, dass authentisches Material für fortgeschrittene Lernende geeignet ist, wenn für die schwierigeren Wörter Unterstützung gegeben wird, für Lernende im Anfangsstadium hält er jedoch authentische Texte für ungeeignet.

2.5.3 Wortschatz und Grammatik

Ein wichtiges Ziel gemäss Passepartout ist die Vermittlung und Aufrechterhaltung von Freude an der Sprache. Bisher war das Erarbeiten von Wortschatz und Grammatik zentral, was von SuS als mühsame „Fléissarbeit“ empfunden werden konnte (vgl. Schülerkritik am Lehrmittel, Anhang XIV). Die Rolle von Grammatik und Wortschatz wurde deshalb neu definiert, ihnen kommt im neuen Lehrmittel eine untergeordnete Rolle zu. Auch im bisherigen, kommunikativen Ansatz mussten die SuS keine Wörter zum Selbstzweck lernen, sondern der verbindliche Wortschatz stand stets in Zusammenhang mit den aktuellen Themen und Aufgaben, die Wörter wurden mithilfe von sinnvollen Beispielsätzen gelernt (siehe Anhang II). Zu jeder Lerneinheit gehört weiterhin eine verbindlich zu lernende Wörterliste (bisher: *Lexique*, neu: *Klassenwortschatz*), die Cdo-Liste ist jedoch viel kürzer als die BC-Liste. Im neuen Lehrmittel beträgt der gemeinsame Wortschatz bis Ende 8. Klasse ungefähr 600 Wörter. Bisher waren es bis zum selben Zeitpunkt mehr als doppelt so viele, ca. 1600 Wörter⁹. Zudem werden prozentual weniger Nomen gelernt: Bisher waren knapp die Hälfte, neu nur noch ein Drittel der gelernten Wörter Nomen. Die Auswahl der zu lernenden Wörter und die Reihenfolge ist ebenfalls unterschiedlich, wobei dies hier nur exemplarisch aufgezeigt werden kann. So sind Wörter wie *une femme*, *un garçon*, *une maison*, *un chien* oder *une voiture* nicht mehr beim verbindlichen Wortschatz auf der Primarstufe dabei, dafür kommen *une sauterelle*, *une paille*, *une poussette* oder *une larme* vor, welche bisherige SuS auf der Primarstufe nicht gelernt haben. Weitere Wortschatz-Vergleiche befinden sich im Anhang II. Im neuen Lehrmittel wird nebst dem *Klassenwortschatz* auch das Lernen eines *persönlichen Wortschatzes* gefördert, was bislang nicht der Fall war. Zudem bedeutet das Nicht-Erscheinen eines Wortes auf der Liste nicht, dass die SuS dieses Wort nicht kennen. Beim neuen Lehrmittel wird davon ausgegangen, dass viele Wörter durch den Gebrauch und insbesondere durch spielerische Übungsformen im Unterricht ins Wortschatzrepertoire aufgenommen werden können. Obwohl also der *persönliche Wortschatz* und Wortschatzspiele gefördert werden, kann lediglich der *Klassenwortschatz* von der Lehrperson überprüft werden. Somit muss nur dieser verbindlich gelernt werden, denn gemäss Passepartout gilt als relevant, was beurteilt wird (Egli u.a. 2015:S.10).

Im Bereich der Grammatik sind ebenfalls grosse Unterschiede feststellbar. So etwa bei der Einführung und Erarbeitung eines neuen grammatikalischen Themas: Im *Bonne Chance!* wird die Grammatik

⁹ Es wurden die Wörter der ersten sieben Seiten des alphabetischen Verzeichnisses im *Lexique* gezählt und anschliessend auf die restlichen Seiten hochgerechnet.

deduktiv vermittelt, was bedeutet, dass den Lernenden eine neue Regel erklärt wird. So befinden sich häufig ein Text, wo die neue Form gehäuft vorkommt und ein Kästchen mit der Erklärung dieser Form auf der gleichen Seite. Im Clin d'oeil wird der *induktive*¹⁰ Ansatz verwendet, bei welchem es das Ziel ist, dass die SuS eine grammatikalische Regel selbst herausfinden können. Sie werden dabei aufgefordert, bestimmte Beispiele eines Textes genauer zu analysieren und anhand von Hilfen die Regel zur Formbildung in eigenen Worten zu formulieren. Des Weiteren werden im Clin d'oeil grammatikalische Strukturen weniger gewichtet. Zwar kommen viele Themen, welche bisher angeschaut wurden, auch im neuen Lehrmittel wieder vor, jedoch weniger detailliert. Das alte Lehrmittel beinhaltet ein Heft, das *Cahier d'exercices*, welches ausschliesslich schriftliches Übungsmaterial enthält. Mit Cdo üben die Lernenden hauptsächlich am Computer auf spielerische Art, einzelne schriftliche Formübungen im Buch sind deutlich kürzer. Die Übungssequenzen am Computer werden für die Lehrperson jedoch nicht aufgezeichnet, das heisst, sie weiss nicht, wieviel die SuS geübt haben und ob es korrekt war. Ein Beispiel dazu ist die Form „Imparfait“ in der Lerneinheit, wo sie neu eingeführt wird (BC *Etape* 23 im 2. Semester der 8. Kl., respektive Cdo *magazine* 8.2 im 1. Semester der 8. Kl.). Bei Bonne Chance! schreiben die Lernenden 120 Imparfaitformen ohne Hilfsmittel auf, bei Clin d'oeil nur 14, wobei sie jeweils die Imparfaitendungen und den Verbstamm abgedruckt vorfinden. Nebst den expliziten Imparfait-Übungen benötigen die Cdo-SuS das Imparfait bei zwei Aufgaben, wo sie Sätze in verschiedenen Zeitformen verfassen. Diese Zeitformen können sie zudem einzeln im *Atelier de verbes* (je eine Übung auf dem Computer und eine schriftliche Übung) festigen. Ausserdem können Cdo-SuS die Imparfaitformen auf dem Computer beliebig oft üben, jedoch ist hier keine Ergebnissicherung durch die Lehrperson möglich.¹¹ Im Anhang III wird dieser exemplarische Vergleich noch detaillierter beschrieben.

Zudem müssen Cdo-SuS nicht mehr wie bisher „Verben büffeln“. Wie auch bei den erwähnten Imparfait-Übungen, dürfen sie bei Verbformen meist Hilfestellungen (wie Verbendungen, Verbstamm) benutzen. Die Verben in den verbindlichen Wörterlisten müssen BC-SuS konjugieren können¹², hingegen lernen Cdo-SuS dort nur die Grundform.¹³ Wie bereits beim Wortschatz beschrieben, sind weniger Verben auf der Wörterliste zu finden, so kommen beispielsweise die –oir Verben bis auf *avoir* und *voir* nicht mehr vor.¹⁴

¹⁰ Meist wird der Begriff *induktiv* verwendet, gemeint wird aber eigentlich *abduktiv*, da die SuS die Regeln aus bereits Bekanntem herleiten können.

¹¹ Neu werden vom Schulverlag wie auch von Passepartout zusätzliche Übungsblätter zur Verfügung gestellt.

¹² Ab Ende 6. Klasse kommen im *Lexique* die drei Schlüsselformen vor, ab Mitte 7. Klasse zusätzlich das Partizip.

¹³ Bei wenigen Ausnahmen lernen die SuS auch das Partizip.

¹⁴ Berücksichtigt Klassenwortschatz bis Ende 8. Klasse, in der 9. Klasse kommen zusätzlich *recevoir* und *s'asseoir* vor.

Im Lehrmittel Cdo ist also weniger Zeit für das Üben von grammatikalischen Formen vorgesehen und die diesbezüglichen Anforderungen an die Lernenden wurden reduziert. Zudem üben die SuS öfters anhand eines Computerspiels (beispielsweise ein Zug-an-Zug-Rennen gegen den Computer, pro richtiger Form geht der eigene Zug ein Stück vorwärts).

Die kleinere Rolle von Grammatik und Wortschatz spiegelt sich auch in der Beurteilung wider. Bisherige Testvorlagen und Selbstevaluationen vom Lehrmittel enthielten Grammatik- und Wortschatzteile, bei den neuen Vorlagen wird Grammatik in einem Schreibenanlass und Wortschatz in einer der vier Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben) mitgetestet. In den Weiterbildungskursen wurden die Lehrpersonen zudem angehalten, keine Grammatik- und Wörtertests mehr zu machen, sondern die Wortschatzkenntnisse spielerisch zu überprüfen. Dieser Grundsatz wird auch in den Passepartout Grundlagen für die Beurteilung (Egli u.a.2015:S.29) festgehalten: „Isolierte Wörtli- und Grammatiktests sind in der summativen Beurteilung nicht sinnvoll.“

„Without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed“ (Wilkins 1972:S.111 in Rasouli/Jafari 2016). In der Literatur wird Grammatik und Wortschatz allgemein für den Fremdspracherwerb als wichtig erachtet, so auch für die Fertigkeit Leseverstehen (vgl. Diskussion in Kapitel 2.1.2).

Hu und Nation (2000:S.419) gingen der Frage nach, wie hoch die Dichte an unbekannten Wörtern in einem Text sein kann, damit der L2-Lernende den Text ohne Hilfsmittel noch versteht. In ihrer Untersuchung konnte kein Lernender den Text mit 20% unbekannten Wörtern verstehen, mit 10% jedoch schon. Sie folgerten daraus, dass falls eine Schwelle in Form eines Mindestprozentsatzes an bekannten Wörtern existiert, diese zwischen 80% und 90% liegen muss. Unter dieser Schwelle können Hintergrundwissen und Lesestrategien den fehlenden Wortschatz nicht kompensieren. Die meisten Teilnehmenden verstanden den Text allerdings erst, wenn sie 98% der Wörter kannten. Weiter argumentiert Nation (2015:S.140), dass es bei weniger als 98% bekannten Wörtern schwierig wird, neue Wörter aus dem Kontext heraus zu erschliessen. Studien zur Augenbewegung unterstützen die Vermutung, dass es nicht möglich ist, viele Wörter zu überspringen und trotzdem die Aussagen eines Textes zu erfassen (z.B. Raynor/Balota 1989 in Hummel 2014:S.148). Dabei scheinen Nomen eine Schlüsselrolle einzunehmen (vgl. Furtner/Sachse 2008).

2.6 Fazit

Die Veränderungen im Zuge der Fremdsprachenreform und dem damit verbundenen neuen Französischlehrmittel werden nur zum Teil durch Forschungsergebnisse gestützt. So etwa ist die Verwendung von authentischen Texten auf tiefem Sprachniveau nicht unumstritten; die grösste Diskrepanz scheint im Bereich Grammatik- und Wortschatz zu liegen. In der Literatur wird die zentrale Rolle der Sprachmittel beim Verstehen von fremdsprachlichen Texten betont. Um einen Text verstehen zu können, müssen die notwendigen sprachlichen Mittel vorhanden sein, welche nicht durch die Anwendung von Strategien kompensiert werden können. Eine Reduktion der Grammatik und des Wortschatzes, insbesondere von Nomen, dürfte also nicht zu besserem Leseverstehen führen.

Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass bei den Cdo-SuS eine solche Reduktion tatsächlich vorliegt: Denkbar ist beispielsweise, dass die SuS den kleineren *Klassenwortschatz* mit einem umso grösseren *persönlichen Wortschatz* kompensieren oder dass sie viele Wörter über die anderen Methoden (z.B. Wortschatzspiele) in ihr Repertoire aufnehmen. Des Weiteren könnte das Prinzip *weniger ist mehr* zutreffen: Möglicherweise lernen BC-SuS mehr Wörter und grammatikalische Strukturen, jedoch vergessen sie diese auch schneller wieder, da sie z.B. nur kurzfristig „für einen Test“ abgerufen werden müssen. Oder die Wörkertests könnten von SuS als etwas Negatives aufgefasst werden und Wörterspiele als etwas Positives – es könnte also sein, dass die Cdo-SuS zwar die kleinere Anzahl Wörter lernen, aber diese aufgrund der Verbindung mit positiven Erlebnissen besser behalten können und sie deshalb effektiv den grösseren Wortschatz aufweisen. Dasselbe könnte ebenfalls bei den grammatikalischen Strukturen zutreffen: Nämlich dass Cdo-SuS weniger solche gelernt haben, aber dass das Lernen bei ihnen aufgrund der anderen Didaktik (z.B. induktiver anstatt deduktiver Zugang) effizienter und langfristiger war.

Schliesslich ist auch denkbar, dass bei Cdo-Lernenden effektiv eine Reduktion der Sprachmittel vorliegt, jedoch zugunsten von besseren Voraussetzungen in anderen Bereichen (darunter Motivation und Interesse, Strategien, Selbstvertrauen im Umgang mit schwierigen Texten) in einem solchen Verhältnis, dass insgesamt bessere Leseverstehensleistungen erzielt werden könnten.

3 Methodik

Wie im Theorieteil beschrieben, ist das Forschungsfeld *schulischer Fremdsprachenerwerb* von komplexer Art. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich verschiedene Faktoren in diesem Kontext schlecht isolieren und einzeln erforschen lassen, so auch in Bezug auf die beschriebene Fremdsprachenreform. Da deren Effekte auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen bisher nicht wissenschaftlich untersucht worden sind, möchte vorliegende Untersuchung einen Beitrag zur Verkleinerung dieser Forschungslücke leisten. Dabei beschränkt sich diese Arbeit auf das Verstehen von authentischen Lesetexten, wo eine Stärke der Cdo-SuS vermutet wird. Aus der Literatur geht hervor, dass für die L2-Leseverstehensleistung die L2-Sprachkenntnisse bedeutend sind, aber auch andere Faktoren die Leistungen beeinflussen können. Wie in Kapitel 2.5 beschrieben, werden diese Faktoren in den beiden Lehrmitteln unterschiedlich thematisiert. Im folgenden Kapitel wird dargelegt, wie vorgegangen wurde, um die Auswirkungen der neuen Didaktik zu untersuchen, wobei eine von den anderen Neuerungen (wie früherer Fremdsprachenbeginn) isolierte Betrachtung nicht möglich ist. Zuerst werden die Fragestellungen und die Hypothesen vorgestellt. In Kapitel 3.2 wird das Forschungsdesign erläutert, anschliessend unter 3.3 werden die Methoden erklärt und begründet. Als Nächstes folgen Angaben zur Stichprobe (Kapitel 3.4) und die Messinstrumente werden genauer beschrieben (Kapitel 3.5, 3.6 und 3.7). Schliesslich wird in Kapitel 3.8 und 3.9 auf die Pilotierung und die eigentliche Datenerhebung eingegangen.

3.1 Fragestellungen und Hypothesen

Bei vorliegender Untersuchung werden zwei Gruppen von Französisch-Lernenden verglichen, solche mit dem alten (Bonne Chance!) und solche mit dem neuen Lehrmittel (Clin d'oeil). Primär soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die beiden Gruppen in Bezug auf ihre Leistungen im Bereich Leseverstehen unterscheiden. Des Weiteren soll untersucht werden, ob ein Unterschied bei der Anwendung von Strategien vorliegt.

Die **Fragestellungen** lauten: Haben die Lehrmittel Bonne Chance! und Clin d'oeil eine messbare Auswirkung auf die L2-Lesefertigkeiten von Schülerinnen und Schülern? Kennen die Lernenden mit dem neuen Lehrmittel Clin d'oeil mehr Strategien und wenden sie diese häufiger und erfolgreicher an als Lernende, die mit Bonne Chance! gearbeitet haben?

Folgende **Hypothesen** ergeben sich aus den Fragestellungen:

1. Das Lehrmittel hat einen messbaren Einfluss auf die Französischleistungen der Lernenden im Bereich Leseverstehen.
- 2.a. Die beiden Vergleichsgruppen können unterschiedlich viele Lese-Strategien frei aufzählen.
- b. Das Lehrmittel hat einen messbaren Einfluss auf die Häufigkeit der Strategienanwendung der Schüler und Schülerinnen.
- c. Das Lehrmittel hat einen messbaren Einfluss auf das erfolgreiche Strategienanwenden der Schüler und Schülerinnen.

3.2 Forschungsdesign

Zur Erforschung vorliegender Fragestellungen wurde ein Forschungsdesign quantitativer Art gewählt, denn nur so kann ein statistisch aussagekräftiges Ergebnis festgestellt werden. Zahlreiche Variablen beeinflussen die Leseverstehensleistungen von SuS (vgl. 2.1.2), darunter die Sprachlernbiografie, die kognitiven Fähigkeiten, oder die Qualität und Quantität des Inputs. Um den Einfluss dieser Variablen auf die Gesamtergebnisse zu minimieren, wird eine möglichst hohe Anzahl an Probanden aus verschiedenen Klassen getestet (vgl. 3.4). So kann angenommen werden, dass allfällige Unterschiede der Gruppen effektiv aufgrund der verschiedenen Lehrmittel zustande gekommen sind und nicht etwa aufgrund einer besonders engagierten Lehrperson oder Ähnlichem. „Ideally, the greater the size [of cross-sectional studies, Anm.d.Verf.], the more representative the findings will be in statistical terms and the more likely it is that a typical pattern minimizing individual differences can be generalized“ (Hua/David 2010:92).

3.3 Methoden: Test und Befragungen

Um die Leseverstehensleistungen zu erfassen, wurde ein schriftlicher Test als geeignetes Messinstrument erachtet. Es wurde bewusst ein Test und nicht eine Übung eingesetzt, da so ein grösstmöglicher Einsatz der SuS erwartet wurde. Die schriftliche Erhebung erlaubte zudem die Verarbeitung einer grösseren Datenmenge als dies bei einer mündlichen Erhebung möglich gewesen wäre, was im vorliegenden Forschungsdesign von grosser Bedeutung ist. Würden die Lernenden zu den gelesenen Texten mündlich befragt, könnte man beispielsweise erkennen, wenn jemand per Zufall auf die richtige Lösung stösst. Da aber nicht die einzelne Leistung, sondern der Vergleich im Vordergrund steht, scheint dies nicht von Bedeutung sein, zumal ja solche „Zufallstreffer“ in beiden Gruppen vorkommen dürften. Um eine grösstmögliche Datenmenge zu gewinnen, wurden die Tests

von den Lehrpersonen selbst durchgeführt. Bevor der Test durchgeführt werden konnte, musste seine Qualität in einer Pilotierungsphase überprüft werden. Das geeignete Verfahren schien hier einerseits das Austesten an mehreren Klassen in Kombination mit einer Befragung der Lehrpersonen zu sein. Nebst einer ersten Auskunft über die Qualität des Tests konnten so auch Rückschlüsse über die Durchführbarkeit gewonnen werden. Andererseits wurde eine Schülerbefragung in Form von retrospektiven Interviews als hilfreich betrachtet. Wo das Austesten vor allem Informationen zur Schwierigkeit und Verständlichkeit der Aufgabenstellungen liefert, können durch retrospektive Interviews Einsichten in die Überlegungen von SuS gewonnen werden. So ist es denkbar, dass beispielsweise aus falschen Gründen die richtige Antwort gefunden wird und umgekehrt.

Zusätzlich zum Test wurde ergänzend ein Lehrerfragebogen (vgl. Anhang IX) als Messinstrument ausgewählt, um die Lesefertigkeiten der beiden Vergleichsgruppen auch aus Sicht der Lehrperson zu ergründen.

Die Strategien wurden auf unterschiedliche Arten erfasst, so mit einer Selbsteinschätzung anschliessend an den gelösten Test, anhand eines Schülerfragebogens und mithilfe von gewissen Strategien-Items im Test selbst.

Strategien können grundsätzlich auf der Handlungs- oder aber auf der Reflexionsebene erfasst werden (vgl. Lompscher 1995). Die Reflexionsebene scheint dabei einfacher zugänglich zu sein, sie liefert jedoch nur Aussagen über die Häufigkeit und nicht über die Richtigkeit der Strategienanwendung. Eine Möglichkeit ist die Selbsteinschätzung, wo die Probanden anschliessend an einen gelesenen Text angeben, welche Strategien sie wie häufig eingesetzt haben. Die Vorteile eines solchen Self-Reports liegen auf der Hand: Er ist einfach durchführbar und liefert gut auswertbare Antworten. Zudem wird dieses Messinstrument von den Lernenden gut akzeptiert (Kull/Roderer 2014). Jedoch ist die Zuverlässigkeit nicht unumstritten. Artelt (2000 in Schiefele 2005:S.14) kommt aufgrund einer umfassenden Literaturübersicht zum Schluss, dass vor allem bei jüngeren SuS nicht davon ausgegangen werden kann, dass Selbstberichte zu eingesetzten Lernstrategien gute Prädiktoren für tatsächlich verwendete Strategien darstellen. Auch ältere SuS haben Mühe mit der Selbsteinschätzung, so in einer Studie von Cromley/Azevedo (2006). Die Autoren verwendeten nebst dem Self-Report Lautdenkprotokolle und kamen zum Schluss: „These ninth-grade students were remarkably inaccurate at self-reporting their frequency of use of various strategies“ (ebd.:S.241). Sie vermuten, dass sich die starken Leser beim Strategienegebrauch systematisch unter- und die schwachen Leser überschätzen. Eine alternative Methode stellt ein Lautdenkprotokoll dar (vgl. Cromley/Azevedo 2006), wobei ein solches wegen des hohen Zeitbedarfs für vorliegende Untersuchung ungeeignet war.

Aufgrund der von Kull/Roderer genannten Vorteile wurde eine Selbsteinschätzung durchgeführt, im Bewusstsein, dass die beschriebenen Nachteile dieser Methode bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen. Die Häufigkeit des Strategieneinsatzes auf der Handlungsebene zu erfassen, scheint bis auf wenige Ausnahmen, wie beispielsweise die Anzahl unterstrichener Wörter zählen, nicht möglich zu sein.

Der erfolgreiche Einsatz von Strategien kann auf der Handlungsebene gemessen werden, so anhand von Strategien-Items, welche die SuS nur mithilfe der Anwendung bestimmter Strategien lösen können. Ist ein Lernender fähig, die Strategie „Parallelwort erkennen“ erfolgreich anzuwenden, kann er zum Beispiel *un pingouin* verstehen, auch wenn er dieses Wort vorher noch nie angetroffen hat. Diese Methode ist ähnlich derjenigen von Schlagmüller/Schneider (1999 in Schiefele 2005:S.37), die mittels eines Fragebogens erfasst haben, welche Strategie ein Lernender in einer bestimmten Situation anwenden würde. Bei vorliegender Untersuchung wurden Strategien-Items in einem Fragebogen und im Test selbst eingebaut. Derselbe Schülerfragebogen enthielt zudem zwei allgemeine Fragen zu Strategien.

Mit beiden Fragebogen (Lehrer- und Schülerfragebogen) wurden nebst den Informationen zur Leistung und zu den Strategien auch weitere Daten erfasst. So enthielt der Schülerfragebogen sprachbiografische und motivationale Fragen, die Lehrer äusserten ihre Wahrnehmung zu Fragen wie der Schülermotivation oder den generellen Französischkenntnissen der SuS. Zusätzlich vermerkten die Lehrpersonen, bei welchen Lernenden es sich um riLZ- oder um Sekt Schüler und -schülerinnen handelte (vgl. Beschreibung der Stichprobe im nachfolgenden Kapitel 3.4).

3.4 Stichprobe

Bei vorliegender Untersuchung handelt es sich um eine repräsentative Untersuchung (vgl. 3.9). Die Probanden waren 14-jährige (8.Klasse) und 15-jährige (9. Klasse) SuS im deutschsprachigen Kanton Bern, welche den Französischunterricht einer öffentlichen Schule besuchten. Die Lernenden aus der 8. Klasse wurden mit dem Lehrmittel Clin d’oeil, diejenigen aus der 9. mit Bonne Chance! unterrichtet. Insgesamt konnten die Daten von 520 SuS (288 Knaben, 232 Mädchen) aus 39 verschiedenen Französischklassen erhoben werden¹⁵, unterrichtet von 33 Lehrpersonen an 23 Schulen. Davon mussten für die meisten Berechnungen vier Klassen ausgeschlossen werden (1x Pilotversion gelöst, 3x Geschlecht nicht individuell erfasst). Somit beträgt die neue totale Anzahl N=473 aus 35 Klassen (N=229 aus 18 Cdo-Klassen und N=244 aus 17 BC-Klassen). Unter den Schulen befinden sich Land- wie

¹⁵ Die Mehrjahrgangsklassen wurden hier pro Jahrgang je einmal gezählt.

Stadtschulen (z.B. Affoltern i.E. oder Bern), solche nah oder weit entfernt von der Sprachgrenze (z.B. Brugg oder Spiez). Die Grösse der einzelnen Klassen variiert stark, so gibt es Klassen mit 29 SuS, an anderen Schulen wiederum wird eine Klasse dieser Grösse in Halbklassen unterrichtet. Die durchschnittliche Klassengrösse ist bei Cdo mit 14 SuS etwas kleiner als bei BC mit 15.5 SuS pro Klasse¹⁶. Ebenfalls hat es zwei mehrstufige Klassen darunter. Nicht alle der ursprünglich gemeldeten SuS haben den Test auch gelöst. Im Anhang IV befindet sich die Liste aller Klassen mit den gemeldeten und den effektiven Schülerzahlen. Die meisten Schulen (83% der BC- und 76% der Cdo-Schulen) haben ein durchlässiges Modell, welches einen Niveauwechsel in den drei Hauptfächern ermöglicht. Das bedeutet, dass Realschüler und -schülerinnen mit einer Französischstärke das Fach Französisch in einer Sekklasse besuchen und umgekehrt, dass kognitiv stärkere Sekschüler und -schülerinnen im Französisch in eine Realklasse wechseln, wenn sie eine Französischschwäche haben. Zudem gibt es in vielen Klassen integrierte Sonderschüler und -schülerinnen, die nach riLZ (reduzierte individuelle Lernziele) arbeiten und beurteilt werden.

Die Daten wurden bei den 9. Klassen Anfangs Februar 2017 und bei den 8. Klassen Ende März 2017 erhoben. Auf diese Weise war es aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen möglich, beide Gruppen nach gleicher Anzahl Französischlektionen zu testen. In nachfolgender Tabelle werden die Vergleichsgruppen (Bonne Chance! vs. Clin d'oeil) gegenübergestellt.

Tabelle 5 Beschreibung der beiden Vergleichsgruppen

		Erklärung
Alter bei Unterrichtsbeginn	unterschiedlich	BC: 5 Kl., Cdo: 3.Kl
Alter zum Testzeitpunkt	ähnlich	BC: 9. Kl. Cdo: 8.Kl.
kognitive Fähigkeiten	gleich	Realstufe
Sprachbiografie	ähnlich	BC: Englisch fakultativ Cdo: Englisch obligatorisch
Quantität Input	gleich	588 Lektionen ¹⁷
Qualität Input	unterschiedlich	BC: alte Didaktik Cdo: neue Didaktik

¹⁶ Dieser Wert bezieht sich auf die jahrgangshomogenen Klassen. SuS, welche den Test nicht gelöst haben, wurden auch mitgezählt.

¹⁷ Dies entspricht der theoretischen Berechnung, die effektive Anzahl variiert bei jeder Klasse (Ausfall) und jedem Schüler/ jeder Schülerin (Abwesenheiten etc.).

3.5 Kriterien zur Entwicklung des Tests

Auf die Frage, wie Leseverstehen am besten gemessen werden soll, gibt es keine einfache Antwort (Hubley 2013:S214). Ist eine Kompetenz rezeptiv so wie das Leseverstehen, kann man diese nur indirekt über eine produktive Komponente messen: Über die beobachtete Aktivität wird auf das Leseverstehen geschlossen. Es ist also erforderlich, den internen Verstehensprozess zu externalisieren. Dies geschieht auf verschiedene Arten; beispielsweise werden die Lernenden aufgefordert, sich zu einem Text zu äussern, oder zu beurteilen, ob gewisse Aussagen stimmen oder nicht. Welche dieser Externalisierungen sind sinnvoll? Dieser und weiteren Fragen wurde zuerst nachgegangen, um anschliessend einen geeigneten Test zu entwickeln.

3.5.1 Textauswahl und Bedingungen

Grundsätzlich muss entschieden werden, welche Texte die SuS unter welchen Bedingungen lesen sollen. Um auch ein globales oder selektives Lesen (vgl. 2.1.1) testen zu können, wird empfohlen, längere Texte zu verwenden (Dlaska/Krekeler 2009:S.89-91). Die gewählten Texte sollten motivierend und relevant sein. Entsprechen die Texte dem intellektuellen Niveau sowie dem Fach- oder Freizeitinteresse der Lernenden, setzen sich diese vertieft damit auseinander. Zudem sollte die Testsituation die Übungssituation widerspiegeln: Dürfen die Lernenden während Übungsphasen ein Wörterbuch benutzen, sollten sie dies während der Testsituation auch dürfen (Alderson 2000 in Dlaska/Krekeler 2009:S.91).

3.5.2 Art der Externalisierung

Das Ziel ist es zu erfassen, wie gut ein Lesender einen Text verstanden hat. Dabei wird diskutiert, ob geschlossene (Multiple-Choice) oder offene Aufgabenstellungen sinnvoller sind und was es dabei zu beachten gibt. Obwohl *Multiple-Choice Tests* kein Abbild tatsächlicher Sprachverwendungssituationen sind (Dlaska/Krekeler 2009:S.22) und kaum Hinweise auf den Grad des Verstehensprozesses geben (ebd.:S.84), werden diese aufgrund der einfachen Auswertung häufig eingesetzt. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Qualität der Antworten. Geeignete Auswahlantworten zu formulieren ist schwierig: Die Nichtzutreffenden (Distraktoren) dürfen nicht allzu abwegig sein, sollten sich aber deutlich von der richtigen Antwort abheben. Es kann vorkommen, dass die richtige Antwort gefunden werden kann, ohne dass der Text gelesen wurde, zum Beispiel aufgrund von zu einfachen Distraktoren oder vorhandenem Allgemeinwissen. Möglich ist auch, dass Prüfungserfahrung wie beispielsweise das Wissen, dass häufig die längste Antwort richtig ist, einen Vorteil bringt. Zudem sind falsche Behauptungen problematisch, welche durch den Text nicht ausdrücklich widerlegt werden. Die

Autoren kommen zum Schluss, dass Multiple-Choice Aufgaben nur verwendet werden sollten, wenn deren hohe Qualität mit statistischen Methoden sichergestellt werden kann.

Bei *offenen Aufgabenstellungen* müssen die Teilnehmenden selbst formulieren, so zum Beispiel eine Antwort auf eine offene Frage geben, einen Satz passend vervollständigen, Textabschnitte ordnen, Aussagen zuordnen, Sätze vervollständigen, Wörter in Lücken eintragen und so weiter (vgl. ebd.:S.79). Diese Art von Aufgabenstellung gibt eher Auskunft über den Verständnisprozess (ebd.:S.88). Probleme ergeben sich, wenn unvorhergesehene Antworten gegeben werden oder wenn grössere Passagen, welche die richtigen Antworten beinhalten, abgeschrieben werden.

Die rezeptive Fähigkeit Leseverstehen wird also an die produktive Fähigkeit Schreiben geknüpft, was nicht unproblematisch ist. Steht keine Antwort, weil der Teilnehmende den Text nicht verstanden hat, oder hat er zwar den Text verstanden, jedoch war er nicht in der Lage, das Verstandene auch zu formulieren? Um diese Problematik zu minimalisieren, wird empfohlen, als Antwortsprache die L1 zu verwenden (vgl. Bernhardt 2008:S.801; Barras/Karges/Lenz 2016:S.18).

3.5.3 Gerechtigkeit

Blaska und Krekeler (2009:S.44-77) schreiben dem Kriterium *Gerechtigkeit* mehr Bedeutung zu, wenn die Testergebnisse gewichtige Folgen für die Teilnehmenden haben und beispielsweise für Vergleiche genutzt werden. Dieses Kriterium beinhaltet verschiedene Aspekte. Die Teilnehmenden sollten genügend Informationen über den Test haben (*Transparenz*), und die *Bewertung* sollte schlüssig und nachvollziehbar sein. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse reliabel und valide sind. Das Kriterium *Reliabilität* wird in Form der Punkte *Klarheit* und der *Objektivität* berücksichtigt: Sind die Aufgaben und Anweisungen klar? Und ist das Ergebnis unabhängig vom Prüfer? Alderson (2005:S.47) streicht die Wichtigkeit der klaren Anweisungen heraus und räumt ein, dass viele Lernende schlechte Resultate erzielen, weil sie nicht genau wussten, was gefragt war. In manchen Fällen sei es sinnvoll, die Anweisungen in der Erstsprache der Teilnehmenden zu geben. Die Frage der *Validität* der Ergebnisse wird bei vorliegender Untersuchung auf die Frage nach *irrelevanten Aspekten* beschränkt. Wird ausschliesslich das gewünschte getestet, oder spielen andere, nicht mit der Testfunktion vereinbare Aspekte eine Rolle? Haben Teilnehmende mit Vorkenntnissen zum Thema einen Vorteil, obwohl nur die Sprachkompetenz gemessen werden soll? Alderson (2005:S.46) weist darauf hin, dass oftmals Vorwissen anstelle von Leseverstehen getestet wird.

3.6 Beschreibung des Tests

Auf Grundlage dieser in der Literatur beschriebenen Kriterien wurde ein umfassender Test kreiert, der von den SuS in einer Lektion gelöst werden konnte (siehe Anhang V). Der Test bestand aus vier authentischen Texten und einem Bonustext. Bei der Auswahl der Texte wurde darauf geachtet, dass es sich um verschiedene Textsorten handelte und sie aus unterschiedlichen Interessensgebieten stammten. Es wurde selektives und globales Verstehen gemessen (vgl. 2.1.1), die Lernenden mussten keinen der Texte im Detail verstehen, um die Aufgaben zu bewältigen. Dieses Testdesign entsprach somit den vermuteten Stärken der Cdo-SuS. Bei den ersten beiden Texten waren zudem Hilfsmittel erlaubt (*Mini-dic, Lexique, Wörterbuch von Pons od. Ähnliches*), bei den zwei anderen Texten nicht mehr, da auch gewisse Strategien miterfasst werden sollten. Es wurden verschiedene Textinhalte und Textsorten ausgewählt, sowie auch die Art der Externalisierung variiert. Die Qualität der Distraktoren bei den Multiple-Choice Fragen wurden nicht statistisch ausgewertet, jedoch mit verschiedenen Instrumenten (vgl. Kapitel 3.8) eingehend überprüft. Gemäss Empfehlungen aus der Literatur (vgl. 3.5.2) wurden die Aufgaben und Fragen auf Deutsch gestellt, und es musste ebenfalls auf Deutsch geantwortet werden. Mit dem Bonus konnten 54 Punkte (verteilt auf 43 Items) geholt werden. Bei jedem Item wurde geschaut, dass es für beide Vergleichsgruppen lösbar ist (eine Analyse der einzelnen Items befindet sich im Anhang VI). Um das Kriterium der *Transparenz* zu berücksichtigen, wurden bei jeder Aufgabe die Punktzahl sowie der ungefähre Zeitbedarf angegeben. Die Lehrpersonen wurden angehalten, den Test gemäss detailliertem Instruktionsblatt (siehe Anhang VII) durchzuführen, damit für alle die gleichen Prüfungsbedingungen galten. Auf diesem Instruktionsblatt waren die Lehrerkommentare sowie die genauen Zeiten geregelt. So mussten alle SuS nach den ersten 20 Minuten die Hilfsmittel versorgen und hatten noch 24 Minuten für den zweiten Teil (inkl. 2 Minuten Selbsteinschätzung) ohne Hilfsmittel. Innerhalb dieser beiden Halbzeiten waren die SuS frei in der Zeiteinteilung, die vorgesehene Dauer pro Text war aber jeweils angegeben. Um die Objektivität bei der Korrektur zu gewährleisten, wurden alle Tests oder eine elektronische Kopie davon von der Autorin korrigiert/nachkorrigiert und die Lösungen (siehe Anhang VIII) schriftlich festgehalten. Von den korrigierten Tests wurde eine Sicherheitskopie erstellt, danach wurden diese an die Lehrpersonen retourniert. Ein Vorschlag für eine Notenskala lag bei. Nachfolgend werden die verschiedenen Texte in Form einer Übersichtstabelle kurz erläutert.

Tabelle 6 Erläuterungen zu den im Test verwendeten Texten

	Thema	Aufgabe	Punkte	Quelle	Hilfsmittel
Text 1	Brieffreunde gesucht	Passende Kontaktanzeigen zuordnen	10	Lingualevel	Ja
Text 2	Coiffeurbesuch (Erlebnisbericht)	Passende Titel zuordnen	10	Schulverlag (magazine 7.4. Version G/E)	Ja
		Kurzantworten	2		
		Multiple-Choice	4		
Text 3	Erfindung und Funktionsweise von Quarzuhren	Multiple-Choice	7	Orientierungsaufgaben ERZ	Nein
		Kurzantworten	8		
Text 4	Interview mit M. Robbie	Multiple-Choice	4	Coopzeitung	Nein
		Kurzantworten	8		
Bonus	Aufenthalt im Wallis gewinnen	offene Frage	1	"20 Minuten"	Nein

Der Einfluss von möglichem Vorwissen wurde bei den ausgewählten Texten als gering eingestuft: So sind Quarzuhren (Text 3) kein Thema, das gemäss Lehrplan im Naturkundeunterricht behandelt wird und der Bekanntheitsgrad der Schauspielerin (Text 4) wurde als klein erachtet. Beim Bonustext wäre es denkbar, dass einige SuS diesen in einer deutschen Ausgabe von *20 Minuten* Mitte Januar gelesen hatten, wobei das Wiedererkennen der französischen Version im Test eher unwahrscheinlich sein dürfte. Bei den Texten 1 und 2 war grundsätzlich kein Vorwissen möglich, jedoch war Text 2 dem neuen Lehrmittel entnommen; es handelt sich um einen Vorschlag für eine Evaluation. 20% der Cdo-SuS hatten diesen Text gemäss Angaben der Lehrpersonen im Unterricht als Test oder Übung bereits angetroffen und somit einen Vorteil gegenüber den BC-SuS.

3.7 Beschreibung der Strategien-Messinstrumente

Mit einem Schülerfragebogen (siehe Anhang IX) wurde zunächst zwei allgemeinen Fragen zu Lesestrategien nachgegangen. Die beiden Fragen lauteten: *Welche Strategien wendest du beim Lesen an? Welche Strategien kommen dir sonst noch in den Sinn? Zähle möglichst viele auf.* Da angenommen

wurde, dass die BC-SuS mit dem Begriff „Strategie“ gemäss Lehrmittel weniger vertraut sein dürften, wurde eine Definition angegeben.

Die Häufigkeit der Strategienanwendung wurde mittels Selbsteinschätzung am Ende des Tests erfasst (siehe Anhang V). Die Lernenden wurden aufgefordert, auf einer Skala von 0-2 anzugeben, wie häufig sie 11 aufgelistete Strategien im Test angewendet hatten. Zudem sollten sie fortlaufend alle nachgeschlagenen Wörter umkreisen.

Um zu erforschen, welche Versuchsgruppe erfolgreicher Strategien anwenden kann, eignen sich Wörter, die für beide neu sind. Ist eine Übersetzung dieser Wörter gefragt, werden die SuS also „gezwungen“, eine Strategie anzuwenden. Natürlich besteht immer die Möglichkeit, dass eine Lehrperson zusätzlich Wörter als verbindlich eingeführt hatte, oder dass einzelne SuS das Wort kennen. Mit *offiziell nicht gelernten Wörtern* sind also solche gemeint, die noch nicht beim verbindlichen Wortschatz und nicht häufig im Unterricht¹⁸ vorgekommen sind. Nachfolgend werden solche Items, bei welchen eine Strategie eingesetzt werden muss, *Strategien-Items* genannt. In untenstehender Tabelle werden die Strategien-Items den verschiedenen Strategien zugeordnet (in den meisten Fällen ist nur eine Strategie denkbar) und es wird angegeben, ob sie isoliert mittels Fragebogen (FB) oder integriert im Test (Nr.) gemessen wurden. Die Strategie „Raten“ kann theoretisch überall angewendet werden, die Items mit erhöhten Ratechancen (33%) werden mit einem Stern (*) markiert.

Tabelle 7 Strategien-Items

Strategie	Ort	Item (erstes Wort= gegeben)
Parallelwort Deutsch	FB	Norvège – Norwegen
	FB	pingouin – Pinguin
	3.2	Japonais – Japaner
	3.5.	Schwingung/Erschütterung (=Vibrationen) – vibrations Kristall – cristal Kristalle – cristaux
	4.8	spécialités turques – türkische Spezialitäten (ev. Kontextwissen)

¹⁸ Mit *häufig im Unterricht vorkommen* sind Wörter gemeint, welche die SuS bei mehreren Aufgaben im Lehrmittel aktiv gebrauchen müssen.

Parallelwort Englisch ¹⁹	FB	l'avantage – advantage
	FB	protection – protection
	FB	société – society
Herleiten von gelernten französischen Wörtern	FB	carte journalière – jour
	FB	sac de couchage – coucher
	FB	se moucher – le mouchoir
Herleiten aus Kontext	3.4*	charge – Ladung
	3.4*	aiguille – Nadel
	3.4*	taille – Grösse
	4.8	plats préférés – Lieblingsessen/Liebblingsgericht
Herleiten von Alltagswissen	FB	La glace a fondue → Fondue (= geschmolzener Käse) – Die Glace ist geschmolzen
Länder werden grossgeschrieben	3.5	USA – Etats-Unis
	4.8	Schweden – Suède

3.8 Pilotierung

Nachdem die erste Version des Tests fertig zusammengestellt war, wurde sie von drei erwachsenen Personen (z.T. Laie, z.T. Erfahrung auf dem Gebiet) durchgelesen, wonach kleine Korrekturen vorgenommen wurden. Anschliessend folgten verschiedene Pilotierungsphasen an insgesamt fünf Klassen (Cdo und BC) und fünf retrospektive Interviews. Die ersten Pilotversuche an drei Klassen im Januar 2017 ergaben folgende Resultate:

¹⁹ Diese Strategie wird bewusst nicht im Test gemessen, da nicht alle SuS Englischunterricht hatten. Es sind Wörter, welche im neuen Englischlehrmittel *New World* vor kurzem gelernt werden mussten (verbindlicher Wortschatz) und beim bisherigen Lehrmittel *Inspiration* nicht vorgekommen sind.

- Der Test ist grundsätzlich in der vorgesehenen Zeit lösbar. Schnelle Schüler waren früher fertig, langsame hingegen benötigten die volle Lektion.
- Das Niveau schien angemessen und die Fragen aussagekräftig zu sein, die Streuung war gross.
- Bei Text 1 und 3 wurde die Maximalpunktzahl erreicht, bei Text 2 und 4 wurde sie annähernd erreicht.

Die Testdurchläufe bekräftigten die Wichtigkeit, verschiedene Texte zu verwenden, um ein umfassendes Bild der Schülerleistungen zu erhalten: Es gab mehrere SuS, die grosse Schwankungen innerhalb des Tests zeigten, also einen Text sehr gut verstanden und den nächsten kaum. Aufgrund der ausgefüllten Tests und der Lehrerrückmeldungen konnten Schwachstellen eruiert werden, wie zum Beispiel unklare Aufgabenstellung, zu offen formulierte Fragen, ungeeignete Distraktoren oder Kritik am Layout. Der Punkt des Layouts blieb bis zum Schluss eine Herausforderung, da versucht wurde, aufgrund des Handlings insgesamt nicht mehr als vier Seiten zu verwenden.

Anschliessend wurden die retrospektiven Interviews durchgeführt. Die Schüler lösten den überarbeiteten Test und wurden dabei aufgefordert, ihre Antworten zu begründen. Neue, interessante Erkenntnisse konnten auf diese Weise gewonnen werden. So enthielt der Test noch ungewollt verwirrende Aspekte, oder gewisse Aussagen konnten nicht eindeutig auf den Text zurückgeführt werden, darunter eine Behauptung zu M.Robbie (Text 4): Ein Schüler meinte zurecht, dass wenn sie *alles mag*, dies nicht zwingend bedeutet, dass sie auch *alles isst*.

Auch alle Lehrpersonen bekamen Gelegenheit, zur Pilotversion Rückmeldungen zu geben, was jedoch nur vereinzelt gemacht wurde.

Nach erneuter Überarbeitung wurde der Test nochmals von zwei Pilotklassen gelöst, wonach ein paar Vereinfachungen vorgenommen wurden; so wurde beispielsweise bei Text 2 eine Multiple-Choice Aussage gestrichen oder bei Text 1 die Aussagen ein wenig verkürzt. In der untenstehenden Tabelle sind die wichtigsten Anpassungen zusammengefasst.

Tabelle 8 Die wichtigsten Anpassungen aufgrund der Pilotierung

A: Pilotversion für die ersten Testklassen B: finale Version	Problem/ Rückmeldungen
A: -> Schreibe alle Übersetzungen, die du im Wörterbuch nachschaust, direkt in den Text! B: -> Umkreise alle Wörter, die du im Wörterbuch nachschaust.	<i>Wurde kaum gemacht</i>
A: Nr. 1 Lies die Kriterien durch und entscheide, welche Anzeige (A-E) jeweils am besten passt. B: Nr. 1 Lies die Kriterien durch und entscheide, welche Anzeige (A-E) jeweils am besten passt.	<i>Es wurden mehrere Buchstaben notiert, oder die Buchstaben offensichtlich nur einmal verwendet</i>

<p>A: Achtung: Jeder Buchstabe kann auch mehrmals oder nie vorkommen. Notiere den Buchstaben der passendsten Anzeige.</p> <p>B: Achtung: Jeder Buchstabe kann mehrmals oder nie vorkommen. Notiere den richtigen Buchstaben (nur 1 Antwort).</p> <p>(+grafische Anpassungen)</p>	(ersichtlich durch abhaken)
<p>A: Nr. 1 Kriterien: Ich suche ...</p> <p>B: Nr. 1. Kriterien: Finde ...</p>	unklar
<p>B: Nr.1.1. Eine(n) BriefpartnerIn, der/die an Computer interessiert ist und gern Musik hört.</p>	dauert zu lange
<p>B: Nr. 1.3. Eine Brieffreundin (nur Mädchen), die Musik und Tiere mag und die gerne liest und schreibt.</p>	dauert zu lange
<p>B: Nr. 1.5. Einen Brieffreund (nur Junge), der Musik und Sport mag und gern ins Kino geht.</p>	dauert zu lange
<p>A: Nr. 2. Die Distraktoren wurden mehrmals wieder angepasst. Folgende erwiesen sich als ungeeignet und wurden nicht mehr verwendet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In Eile (<i>Könnte durchaus sein, da sie noch eine Verabredung hat und sich parat machen muss, hat innerlichen Stress</i>) - Oh, da kommt Claudia Schiffer! (<i>Sie könnte sich unter der Haube vorstellen, wie die Leute das dann sagen werden</i>) - Ein Termin beim Coiffeur (<i>Passt nicht nur bei einem Abschnitt</i>) - Inspiration beim Warten (") 	ungeeignete Distraktoren
<p>A: Nr. 2.b) Was hatte die Kundin für einen Wunsch? (<i>Antwort: eine neue Frisur</i>)</p> <p>B: Nr. 2.b) Was hatte die Kundin für einen Wunsch an den Coiffeur?</p>	zu offen formuliert
<p>A: Nr. 2.c) Woran hat sie gedacht, als sie unter der Haube war?</p> <p><i>Da der Text eher zu lang war, wurde diese Frage gestrichen.</i></p>	zu offen formuliert
<p>A: Nr. 3.2. Wann und wo wurden die Armbanduhren mit Quarz entwickelt?</p> <p>B: Nr. 3.2. Wann und wo wurden die Armbanduhren mit Quarz fertig entwickelt?</p>	ungenau formuliert
<p>A: Nr. 3.2. Um in</p> <p>B: Nr. 3.2. Wann: Wo:</p>	verwirrend
<p>A: Nr. 3.5. Finde ein französisches Wort im Text, welches dasselbe bedeutet.</p> <p>B: Nr.3.5. Suche die französischen Übersetzungen im Text.</p>	verwirrend
<p>A: Nr. 3.6*.a) Wie wird der Quarz bewegt?</p> <p><i>Der * sollte auf eine schwierige Frage hindeuten, wurde dann weggelassen.</i></p>	* verwirrend

A: Nr. 4.4. M.Robbie findet die Bezeichnung „hat Spitzensportler-Niveau“ für sie treffend. <i>Diese Nr. wurde gestrichen.</i>	<i>unklare Antwort</i>
A: Nr. 4.5. Was das Essen angeht ist M.Robbie unkompliziert: Sie isst alles. <i>Text geändert: J'aime tout geändert auf Je mange tout.</i>	<i>unklare Antwort</i>
A: Nr. 4.5. Wo ist M.Robbie aufgewachsen ? B: Nr. 4.5. Ist M.Robbie Schweizerin? Nein, sie ist	<i>unklare Antwort</i>
A: Nr. 4.8. Verstehst du die unterstrichenen Wörter? B: Nr. 4.8. Übersetze die Wörter aus dem Text.	<i>unpräzise Anweisung</i>
Bonus: <i>Von zwei auf einen Text reduziert.</i>	<i>zu wenig Platz</i>
Layout: <i>Anders gestaltet, z.T. Anweisungen und Fragestellungen verkürzt.</i>	<i>schlecht leserlich</i>
Punkte: <i>Für zeitlich gleich intensive Texte sollten in etwa gleichviele Punkte erreicht werden können.</i>	<i>zu ungleich</i>

3.9 Erhebung der Daten

Bei der Suche nach Probanden wurde darauf geachtet, dass diese aus möglichst vielen verschiedenen Schulen und Regionen stammen. Es wurden Schulleitungen und Lehrpersonen via Schulhomepage, via der Gewerkschaft *Bildung Bern* oder via bekannte Lehrpersonen angeschrieben.²⁰ Die Anfrage erfolgte mittels einer E-Mail, worin stand, dass das Weiterleiten der Anfrage sehr erwünscht war. Die Suche verlief erfolgreich: Rund die Hälfte der Lehrpersonen war bereit, beim Vergleich mitzumachen. Mehrere meldeten zudem Interesse an den Resultaten: „Ich würde mich resp. meine 8teler gerne zur Verfügung stellen, zumal es mich selber sehr interessiert, wie die Ergebnisse im Vergleich ausfallen werden“ (Lehrerin aus A).

In den meisten Fällen waren die Gründe für eine Absage nicht bekannt, ein paarmal wurde Überforschung oder Überbelastung genannt.

Die Lehrpersonen wurden zunächst aufgefordert, das Elterneinverständnis einzuholen (Vorlage siehe Anhang X), wobei einige bevorzugten, die Daten gleich selbst zu anonymisieren. Nur vereinzelt war das Elterneinverständnis nicht gegeben. Die Lehrpersonen wurden instruiert, in einer vorhergehenden Lektion den Fragebogen ausfüllen zu lassen, was ungefähr 15 Minuten dauerte, und anschliessend in der angegebenen Woche den Leseverstehentests durchzuführen. Gemäss den Rückmeldungen von

²⁰ 6 der 33 Lehrpersonen stammen aus dem (erweiterten) Bekanntenkreis der Autorin.

einigen Lehrpersonen war der Test zwar eher anspruchsvoll, dennoch gab es bei der Durchführung keine Schwierigkeiten. Eine BC-Lehrerin schrieb:

„Die SuS [Schüler und Schülerinnen, Anm.d.Verf.] waren am Anfang sehr aufgeregt, ich mache nie so lange Leseverstehen und arbeite selten mit authentischen Texten. Der Test war also wirklich etwas Aussergewöhnliches für sie. Am Ende waren die Meinungen geteilt, einige sagten, es sei ihnen nicht schlecht gegangen, andere denken, sie werden die Note 0 haben. Ich bin gespannt!“.

Eine Lehrperson fügte an, dass insbesondere schwächere SuS ihrer Klasse mit der Orientierung im Test Mühe gehabt hätten, und diesbezüglich ein einheitlicheres, übersichtlicheres Layout hilfreich gewesen wäre. Anschliessend an die Durchführung wurden die Tests von der Autorin korrigiert und an die Lehrpersonen retourniert.

Nicht alle der ursprünglich 537 gemeldeten Lernenden konnten den Test auch effektiv lösen, 17 SuS waren aus verschiedenen Gründen verhindert, so dass schliesslich 520 Schüler den Test schrieben. Leider wurde mittels Fragebogen das Geschlecht nicht erfasst. In den meisten Fällen war diese Information dennoch zugänglich (über die Vornamen oder Lehrpersonen), bei drei Klassen war jedoch nur die totale Geschlechterverteilung vorhanden. Zudem hatte eine Lehrperson versehentlich die Pilotversion eingesetzt. Somit waren für die meisten Berechnungen nochmals weniger Daten vorhanden (vgl. 3.4).

4 Resultate

In diesem Kapitel werden die Resultate der Tests und Befragungen präsentiert. Zunächst werden die für die nachfolgenden Ergebnisse relevanten sprachbiografischen Resultate des Schülerfragebogens erläutert (vgl. 4.1). Anschliessend folgen in Kapitel 4.2 die Befunde zur primären Forschungsfrage, der Frage der Leseverstehensleistung. Danach werden in Kapitel 4.3 die Ergebnisse zu den Strategien und in Kapitel 4.4 diejenigen zu weiteren Aspekten dargestellt.

4.1 Angaben zu den erhobenen Fragebogendaten

Aus den gewonnenen Daten wurden zwei Datensets gebildet: Einmal die gesamte Datenmenge (vgl. 3.4) und einmal eine gefilterte Datenmenge. Diese Filterung wurde vorgenommen, um sicherzustellen, dass keine unerwünschten Verzerrungen vorliegen. Anhand der sprachbiografischen Angaben und der Klasseninformationen der Lehrpersonen konnten Lernende mit Eigenschaften herausgefiltert werden, welche aufgrund der theoretischen Befunde (vgl. 2.1.2) als „potenziell verzerrend“ eingestuft wurden. In der nachfolgenden Tabelle werden diese Eigenschaften und die jeweilige Anzahl betroffener SuS dargestellt. Die vier Klassen mit fehlenden Werten (vgl. 3.4) befinden sich nicht in der beschriebenen Grundmenge.

Tabelle 9 Erfassung von potenziell verzerrenden Eigenschaften der Lernenden

Eigenschaften (+/- = positiv/negativ beeinflussend)	Anz. BC-SuS (N=244)	Anz. Cdo-SuS (N=229)
1. Weniger Französischunterricht (-)	6	7
2. Sek. in den anderen Fächern (+)	26	14
3. Ausserhalb der Schule Französisch (+) ²¹ ,	1	6
4. L1/L2 romanische Sprache (+) ²²	21	15
5. riLZ oder Ähnliches (-)	7	11
Anzahl der gefilterten Daten	N=183	N=176

²¹ Spricht mehrmals wöchentlich Französisch oder hat mindestens drei Monate im französischsprachigen Gebiet gelebt.

²² Kommt zuhause regelmässig mit einer romanischen Sprache in Kontakt und weist bei dieser ein höheres Sprachniveau auf als im Französisch.

Es kamen auch ein paar Kombinationen vor (namentlich der Eigenschaften 1. & 4., 2. & 4, 1. & 5.), wobei solche Fälle nur einmal erfasst wurden, nämlich in der bewusst gewählten Reihenfolge der aufgelisteten Eigenschaften. Das Kriterium *weniger Französischunterricht* wurde zuerst berücksichtigt, damit beispielsweise ein Schüler mit L1 Spanisch, der aber noch nicht lange Französisch lernt (und somit meistens auch schlecht Deutsch kann) nicht zur „romanischen Gruppe“ gezählt wurde. Mit dem Kriterium *weniger Französischunterricht* wurden bei dieser Filterung auch alle Fälle ausgeschlossen, die nicht mindestens seit der 5. Klasse Deutschunterricht besuchen.²³ Wie in der Tabelle ersichtlich, sind die einzelnen Eigenschaften meist nicht in beiden Gruppen gleichmässig verteilt. Aus diesem Grund wurden im Folgenden, falls nichts anderes vermerkt, die gefilterten Daten mit N=359 (N BC=183, N Cdo=176) dargestellt. Für einzelne deskriptive Darstellungen konnten die vier Klassen mit fehlenden Angaben auch berücksichtigt werden (mit diesen zusammen beträgt die gefilterte Anzahl N=393). Die inferenzstatistischen Berechnungen wurden alle auch mit den ungefilterten Daten (N=473) durchgeführt; dies änderte jedoch nichts an den Resultaten (vgl. Anhang XI).

4.2 Leistungen

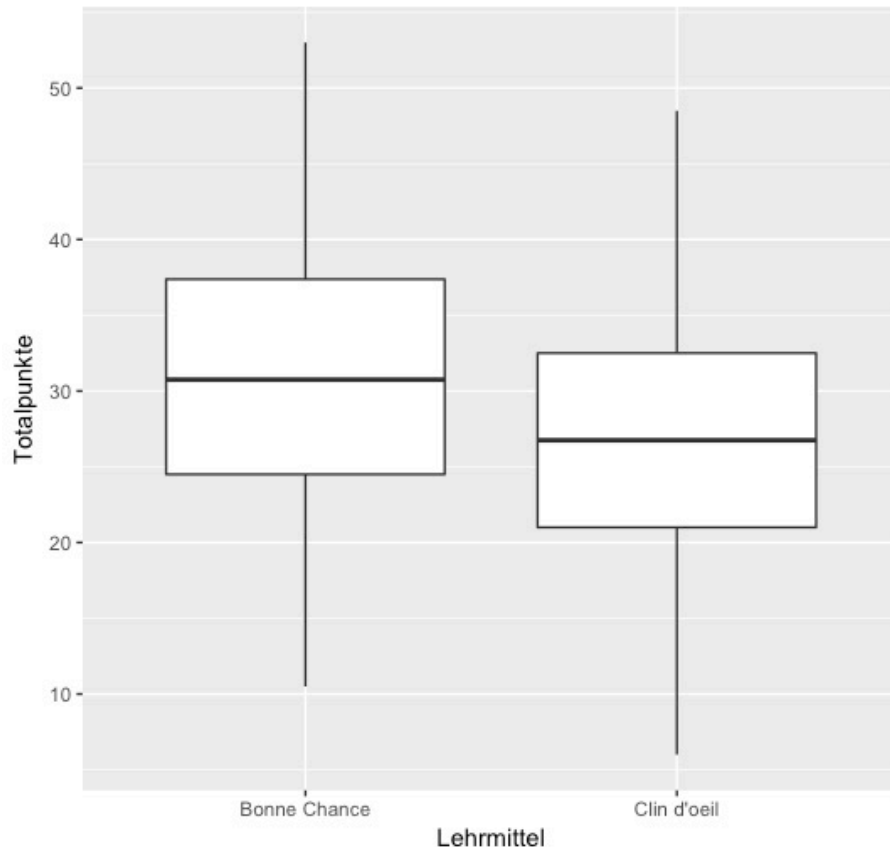
4.2.1 Primäre Ergebnisse

Von den 54 möglichen Punkten im Leseverstehentest wurden maximal 53 Punkte, durchschnittlich 29.3 Punkte (Median: 29 Punkte) erreicht.²⁴ Auf dem nachfolgenden deskriptiven Überblick (Abb. 2) wird ersichtlich, dass die erhobenen Datenwerte in beiden Vergleichsgruppen einer (annähernden) Normalverteilung entsprechen. Die Werte der BC-SuS liegen dabei über denjenigen der Cdo-SuS, die höchsten Werte wurden von BC-SuS, die tiefsten von Cdo-SuS erzielt. Die Streuung war bei der BC-Gruppe leicht grösser. Die Rohdaten sind elektronisch verfügbar (siehe Anhang XVI).

²³ Denkbar wäre, dass ein Schüler aus einem bestimmten Herkunftsland die gleiche Menge an Französischunterricht, aber weniger Deutschkenntnisse mitbringen würde – ein solcher Fall war nicht dabei.

²⁴ Bei den deskriptiven Angaben konnten bis auf eine Klasse alle Klassen berücksichtigt werden, somit galt N=384 (gefiltert) aus 38 Klassen.

Abb. 2 Gesamtergebnisse der Leistungen im Leseverstehentest (max. 54 P. möglich)



Legende Boxplot-Diagramm: Balken=Median, Box=Wertebereich, in dem sich die mittleren 50% der Daten befinden, Antennen/Whisker=kleinste 25% und grösste 25% der Datenwerte

Die Daten wurden statistisch anhand von gemischten Modellen ausgewertet. Diese berücksichtigen die Tatsache, dass der einzelne Schüler nicht ein unabhängiges Individuum ist, sondern sich in einer Klasse befindet, welche seine Leistungen beeinflusst (z.B. Leistung der anderen SuS, Lehrperson). Mit gemischten Modellen kann solchen Klasseneffekten Rechnung getragen werden.²⁵ Da Mädchen bessere Leistungen erzielten als Knaben, wurde der Faktor Geschlecht ebenfalls mitgerechnet. Das Signifikanzniveau wurde auf 5% festgelegt.

Die Berechnungen ergaben, dass gut 5 Punkte der Leistung eines Schülers durch den Faktor Lehrmittel erklärt werden können, also dass die BC-SuS durchschnittlich um gut 5 Punkte besser waren.²⁶ Im Notenvergleich gemäss vorgeschlagener Skala entspräche dies einer 4.5 für BC- und einer 4 für Cdo-

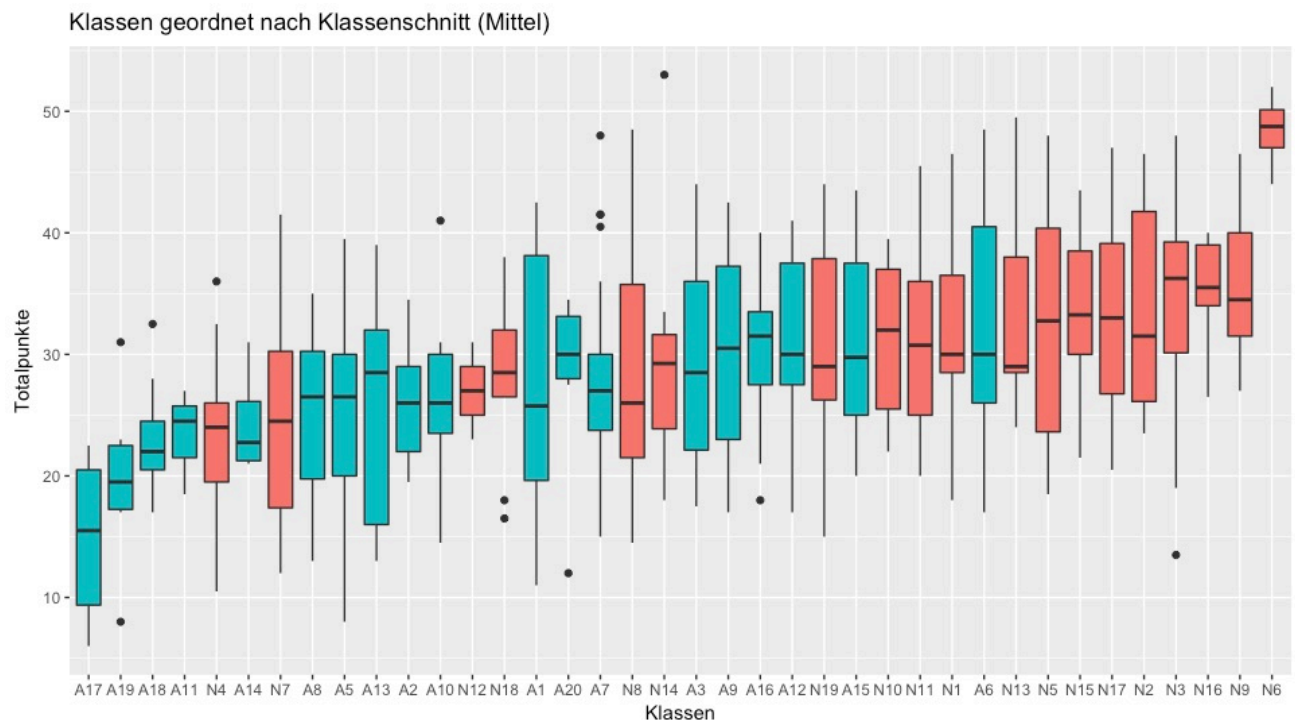
²⁵ Die Klasseneffekte sind bei Clin d'oeil - und bei Bonne Chance!-Klassen gleichsam vorhanden, der durchschnittliche ICC-Wert (Intraclass Correlation Coefficient) liegt bei 0.12, was für schulische Kontexte im unteren Bereich liegt (vgl. Vanhove 2015:143).

²⁶ Gemäss Berechnung mit gemischten Modellen um 5.4 P. bei den gefilterten (um 4.9 P. bei den ungefilterten) Daten.

SuS. Dieser Unterschied ist sehr/hoch signifikant²⁷, was auch durch weitere Tests (Parametric Bootstrapping-Test, Likelihood-Ratio-Test, t-Test der Klassenmediane) bestätigt wurde. Die Residuen wurden ebenfalls betrachtet und zeigen keine Auffälligkeiten.²⁸ Im Anhang XI befinden sich die Resultate aller Leistungsberechnungen.

In nachfolgender Abbildung werden die Klassenresultate grafisch dargestellt. Dabei wird ersichtlich, dass die besten Ergebnisse von BC-Klassen stammen.

Abb. 3 Klassenvergleich der Leseverstehensleistungen (38 Klassen)



Legende: grün=Cdo-Klassen, orange=BC-Klassen; Boxplot-Diagramm: Balken=Median, Box=Wertebereich, in dem sich die mittleren 50% der Daten befinden, Antennen/Whisker=kleinste 25% und grösste 25% der Datenwerte, Punkte=Ausreisser

Werden die einzelnen Klassenschnitte berechnet und miteinander verglichen, zeigt sich, dass diejenigen der BC-Klassen tendenziell höher sind als diejenigen von Cdo-Klassen. Eine Klasse fällt dabei mit einem sehr hohen Durchschnitt auf. An dieser Schule wurden die Halbklassen leistungshomogen eingeteilt; es handelt sich hierbei um die leistungsstärkere Halbkategorie. Das Nicht-Berücksichtigen dieser Klasse änderte nichts an den Resultaten.

Beim Vergleich der sehr starken Einzelresultate (Tabelle 10) zeigt sich eine Anhäufung von BC-SuS: Werte ab 48 Punkten haben 2 Cdo- und 11 BC-SuS erreicht. Diese sehr guten Resultate stammen alle

²⁷ Gemischte Modelle $p=0.001089$ (ungefiltert $p=0.00166$), Parametric Bootstrapping-Test $p=0.0009990$ (ungefiltert $p=0.001998$)

²⁸ Nachfolgend wurde bei allen inferenzstatistischen Berechnungen dieselben Methoden angewandt. Falls nicht anders vermerkt, zeigten die Residuen dabei keine Auffälligkeiten.

aus Landschulen (einmal Agglomeration), welche nicht in der Nähe der Sprachgrenze angesiedelt sind. Schüler mit Kenntnissen in einer romanischen Sprache oder solche, die ihre Französischkenntnisse nicht nur in der Schule erworben haben, sind keine dabei. Somit waren SuS, welche keine der beschriebenen Vorteile (vgl. 4.1) mitbrachten, in der Lage, alle vier Texte sehr gut zu verstehen.

Tabelle 10 Sehr gute Leistungen (ungefilterte Daten)

Klasse (anonymisiert)	BC/Cdo	Angaben m/w= männlich/weiblich Sek= in den anderen Fächern Sek	Anz. Punkte (max. 54)
cl 1	BC	w	53
cl 2	BC	w, Sek	52
cl 3	BC	w	52
cl 3	BC	m	49.5
cl 4	BC	w	49.5
cl 5	BC	m, Sek	49
cl 3	BC	m, Sek	49
cl 6	Cdo	w	48.5
cl 7	BC	w	48.5
cl 2	BC	w	48
cl 8	BC	m	48
cl 3	BC	w	48
cl 9	Cdo	m	48

Als nächstens wurden die einzelnen Texte betrachtet, um zu sehen, wie die Leistungsunterschiede verteilt sind.²⁹ Folgende Werte wurden im Durchschnitt (Mittel) bei den jeweiligen Texten erzielt:

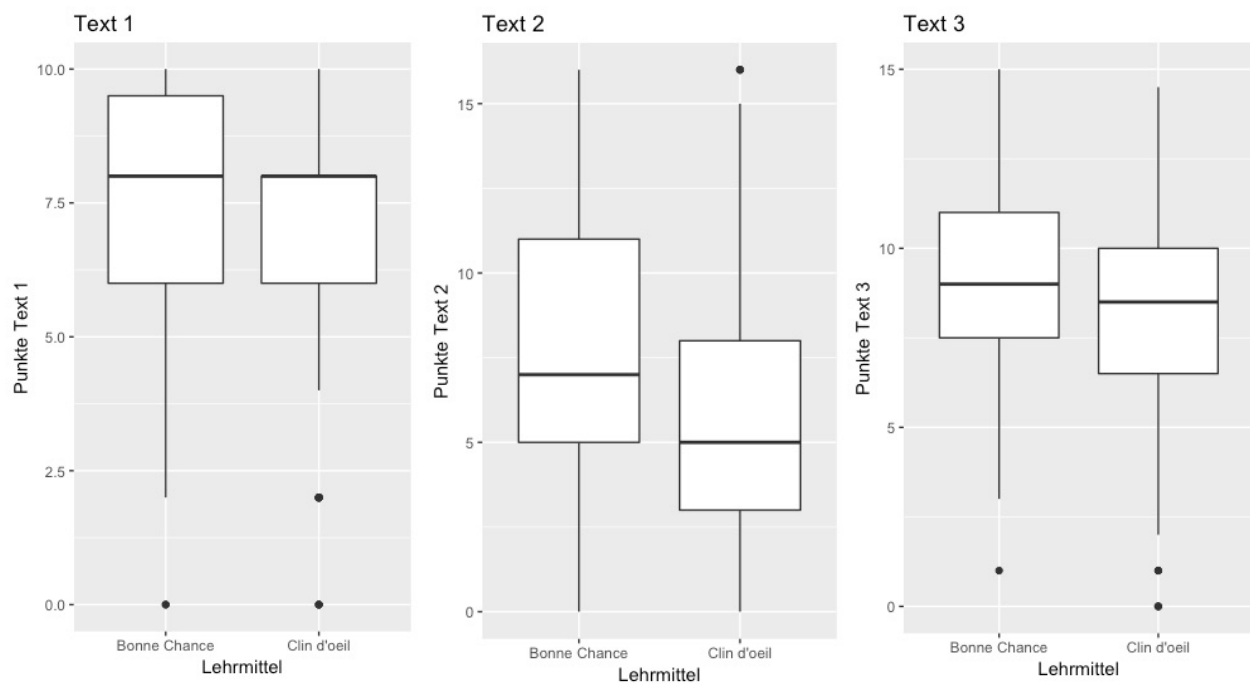
²⁹ Bei dieser wie auch bei den anderen deskriptiven Berechnungen wurden die unterschiedlichen Geschlechterverhältnisse nicht berücksichtigt.

Tabelle 11 Prozentual richtiges Verstehen der einzelnen Texte

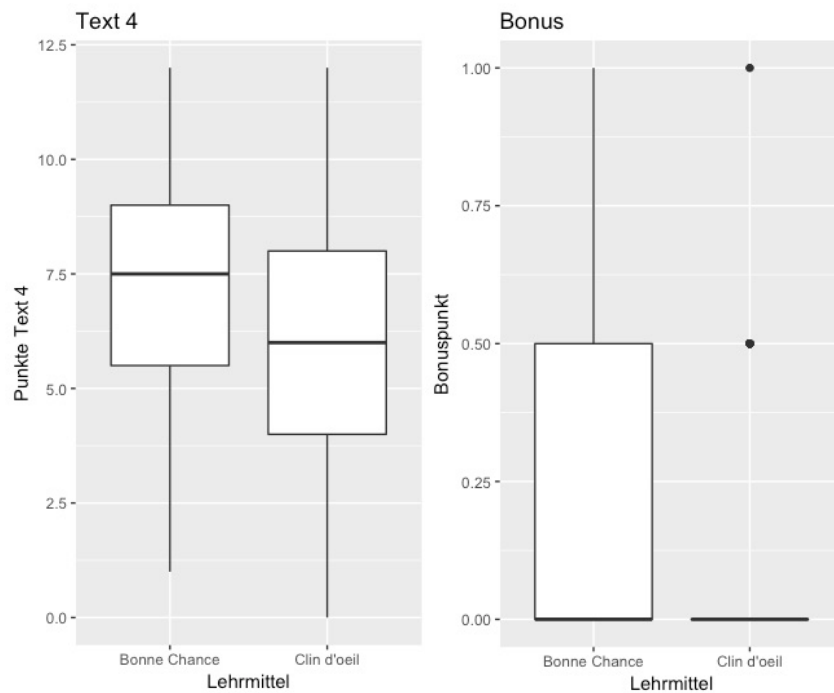
	Text 1 (10P.)	Text 2 (16P.)	Text 3 (15P.)	Text 4 (12P.)	Bonus (1P.)
BC (Punkte in Prozent)	70%	49%	60%	60%	18%
Cdo (Punkte in Prozent)	69%	37%	54%	50%	9%
p-Wert gemäss PB-Test ³⁰	0.5245	0.0009990	0.016983	0.0009990	0.003996

Die inferenzstatistischen Berechnungen (vgl. Tabelle 11 und Anhang XI) ergaben eine bessere Leistung der BC-SuS bei den Texten 2, 3, 4 sowie dem Bonustext; bei Text 1 war kein Effekt feststellbar. Untenstehend werden die erzielten Teilergebnisse grafisch abgebildet.

Abb. 4 Resultate der einzelnen Texte des Leseverstehentests



³⁰ Signifikant bei $p < 0.05$, Berechnung mit Parametric Bootstrapping-Test, weitere Berechnungen im Anhang XI



Legende: vgl. **Abb. 3**

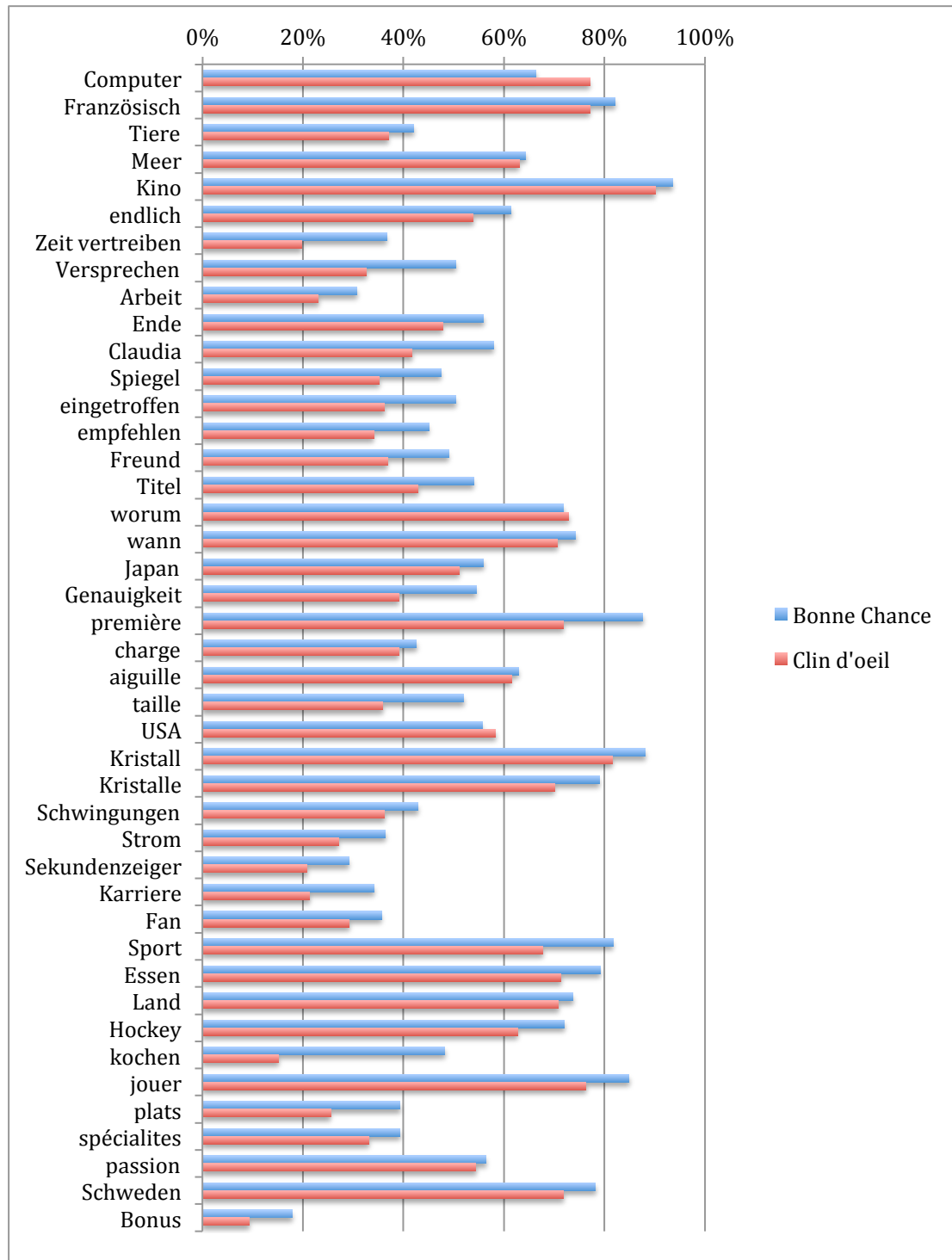
Wie in der Tabelle (Tabelle 11) und in den obenstehenden Diagrammen ersichtlich, wurden bei Text 1 die höchsten Werte, bei Text 2 und dem Bonus die tiefsten Werte erreicht, die Texte 3 und 4 lagen dazwischen. Die grössten Leistungsunterschiede wurden bei den Texten 2 und 4 sowie dem Bonustext gemessen.

Die Betrachtung der einzelnen Items lieferte folgende Resultate: Die Mehrheit der Items konnten die BC-SuS besser erschliessen, bei einigen gab es keine Unterschiede. Die Frage mit dem Schlüsselwort *Computer* aus Text 1 konnten die Cdo-SuS besser beantworten (77% zu 66%).

Die einzelnen Items des Tests können in Items des *globalen* und des *selektiven* Verstehens sowie in *Strategien-Items* eingeteilt werden (vgl.2.1.1 und Anhang VI). Eine solche Gruppierung änderte jedoch nichts an den Resultaten: Sowohl beim Erfassen der Hauptaussage eines Textes oder Abschnittes sowie beim gezielten Herausfiltern von Informationen zeigten die BC-SuS im Schnitt bessere Leistungen.

Die eingebauten Strategien-Items werden im Abschnitt 4.3.3 ausgewertet.

Abb. 5 Alle Items des Tests, prozentual richtig gelöst (N=394)³¹



³¹ Bei den Items *endlich* bis *Titel* (Text 2) nur N=384

4.2.2 Perspektive der Lehrpersonen

Aus Sicht von gut 60 Lehrpersonen (N=67, davon 37 Real- und 30 Sekundarlehrkräfte) weisen die Cdo-SuS bessere Lesefertigkeiten auf, insbesondere wenn es um das globale und selektive Verstehen von schwierigen Texten geht. Die Einschätzung fiel zudem bei beiden Lehrergruppen ähnlich aus. Die nachfolgenden grafischen Darstellungen zeigen, dass Cdo-SuS zwar nicht von allen, jedoch von vielen Lehrpersonen als Schüler mit besser entwickelten Lesefertigkeiten wahrgenommen werden.

Abb. 6 Welche SuS sind besser im Leseverstehen (insgesamt)?

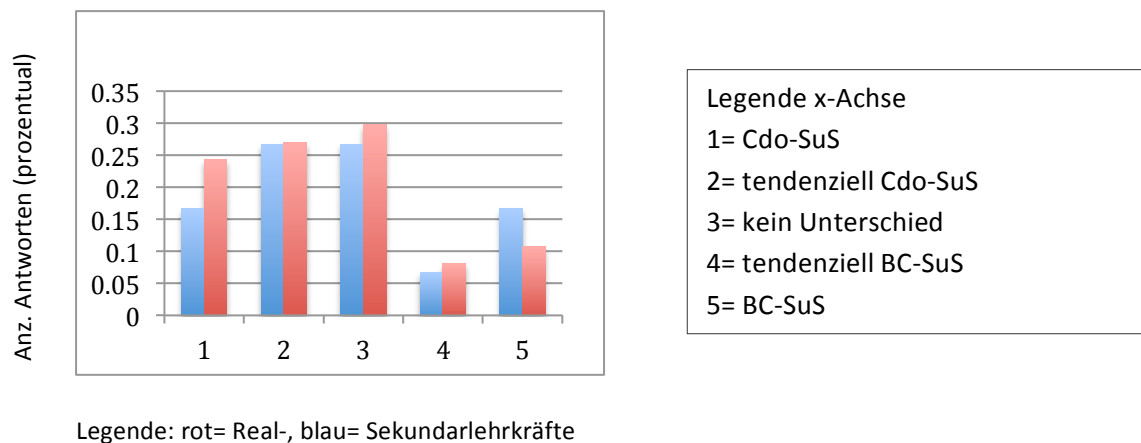
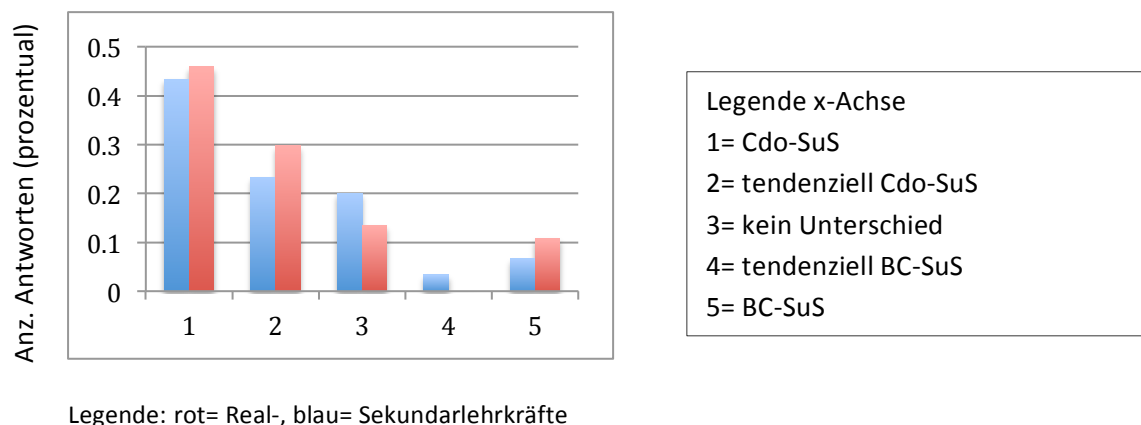


Abb. 7 Welche Schüler können besser mit schwierigen Texten umgehen (globales und selektives Leseverstehen)?



4.3 Strategien

4.3.1 Offene Fragen

Die sekundäre Forschungsfrage galt den Strategien. Mit einem Schülerfragebogen wurde zunächst erfasst, welche Strategien die Schüler ganz allgemein beim Leseverstehen anwenden. Zudem sollten sie möglichst viele weitere Strategien auflisten. Da aus verschiedenen Gründen nicht alle Schüler den Fragebogen (richtig) ausgefüllt haben³², fällt die effektive Anzahl mit $N=328$ ($N_{BC}=164$, $N_{Cdo}=164$) kleiner aus als diejenige des Tests. Die Cdo-SuS scheinen gemäss ihren eigenen Aussagen durchschnittlich leicht mehr verschiedene Strategien anzuwenden (BC: 1.2, Cdo: 1.5), zudem war die total erwähnte Anzahl Strategien bei ihnen um einen halben Punkt höher (BC: 1.8, Cdo: 2.3)³³. Die Cdo-SuS konnten total maximal 7, die BC-SuS maximal 5 Strategien aufzählen. Die Differenz der Anzahl insgesamt genannter Strategien liegt aufgrund der inferenzstatistischen Berechnung an der Grenze zur Signifikanz³⁴. Auch haben die beiden Vergleichsgruppen andere Präferenzen: Die beliebteste Strategie bei den BC-SuS ist „Nachschauen“, bei den Cdo-SuS „auf Parallelwörter achten“.

Tabelle 12 Beliebteste Strategien gemäss Fragebogen (offene Fragen)

BC-SuS (N=164)		Cdo-SuS (N=164)	
anwenden	auch noch kennen	anwenden	auch noch kennen
Nachschauen ³⁵ (75)	Nachschauen (50)	Parallelwörter (68)	Nachschauen (34)
Kontext (24)	Parallelwörter (13)	Nachschauen (38)	Parallelwörter (23)
Fokus auf bekannte Wörter (20)	Wichtiges unterstreichen (10)	Fokus auf bekannte Wörter (31)	Bilder (14)
Mehrmals lesen (15)	Mehrmals lesen (6)	Kontext (14)	Überfliegen (8)
Unverstandenes unterstreichen (14)	Kontext (5)	Mehrmals lesen (13)	Namen & Zahlen (8)
		Bilder (13)	Wichtiges unterstreichen (8)
		Überfliegen (13)	

³² Einige SuS haben diese Fragen falsch verstanden und gaben Strategien zum Vorlesen eines Textes an. Solche Antworten wurden als NA gezählt.

³³ Gemäss arith. Mittel; Median bei beiden Gruppen identisch: 1 resp. 2 Strategien

³⁴ p-Werte gefilterte/ungefilterte Daten: gemischte Modelle $p=0.07705/p=0.04437$, Parametric Bootstrapping-Test $p=0.07892/p=0.04995$, Likelihood-Ratio-Test $p=0.06831/0.03788$, t-Test der Mediane $p=0.110/p=0.060$

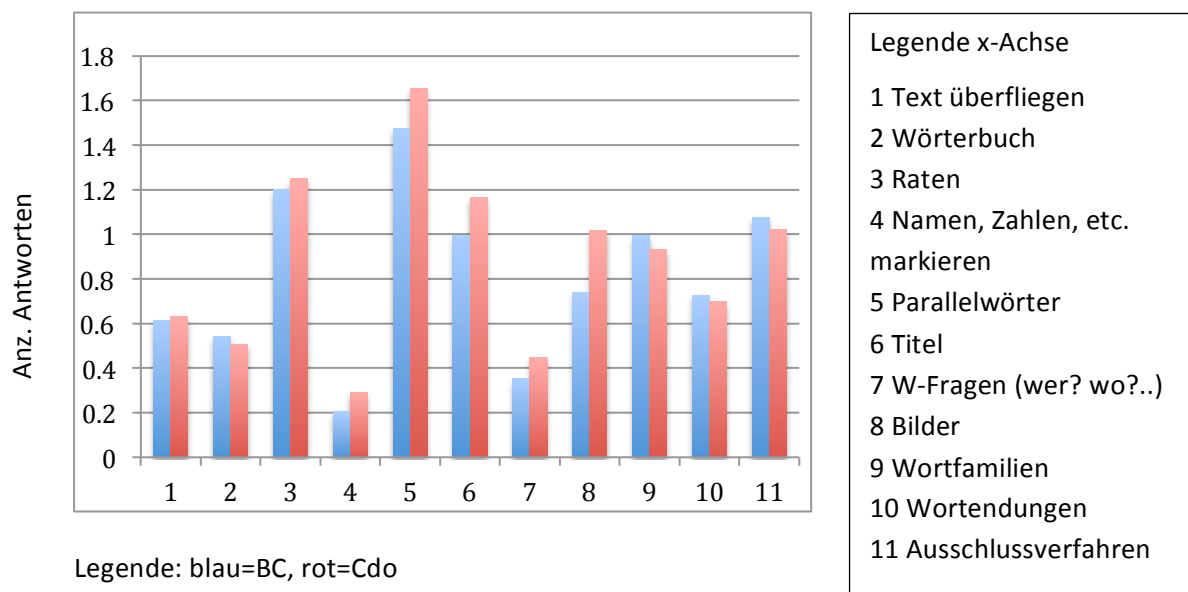
³⁵ Dazu gehören im Internet, im Wörterbuch etc. nachschauen. Wurden mehrere Möglichkeiten vom Nachschauen aufgelistet, wurden maximal zwei Punkte vergeben.

SuS, welche insgesamt mehr Strategien nennen konnten („anwenden“ und „auch noch kennen“), erzielten im Test leicht bessere Resultate. Diese Korrelation wurde mittels einer linearen Regression festgestellt, gemäss einem t-Test ist der Zusammenhang signifikant (vgl. Anhang XII).

4.3.2 Self-Report

Ein weiteres Strategien-Messinstrument war der Self-Report, welchen die SuS anschliessend ans gelöste Leseverstehen ausfüllten. Hier mussten sie bei jeder aufgelisteten Strategie auf einer Skala von 0-2 angeben, wie oft sie diese angewendet hatten. Maximal konnten 22 Strategiepunkte genannt werden. Die Cdo-SuS haben gemäss ihrer Einschätzung leicht häufiger Strategien eingesetzt als die BC-SuS (um 2.5%; 10.29 zu 9.75 Punkte), wobei dieser Effekt an der Grenze zur Signifikanz liegt.³⁶ Bei der Beliebtheit der einzelnen Strategien zeichneten sich keine gewichtigen Unterschiede ab: Am beliebtesten war bei allen „auf Parallelwörter achten“, gefolgt von „Text überfliegen“ und „Raten“. Kaum je wurde die Strategie „Namen, Zahlen etc. markieren“ genannt.

Abb. 8 Beliebtheit der im Test angewendeten Strategien (geschlossene Fragen)



Eine lineare Regression ergab folgendes Resultat: Die Häufigkeit der gemäss Self-Report im Test angewendeten Strategien korreliert nicht signifikant mit der Leistung (t-Test, siehe Anhang XII).

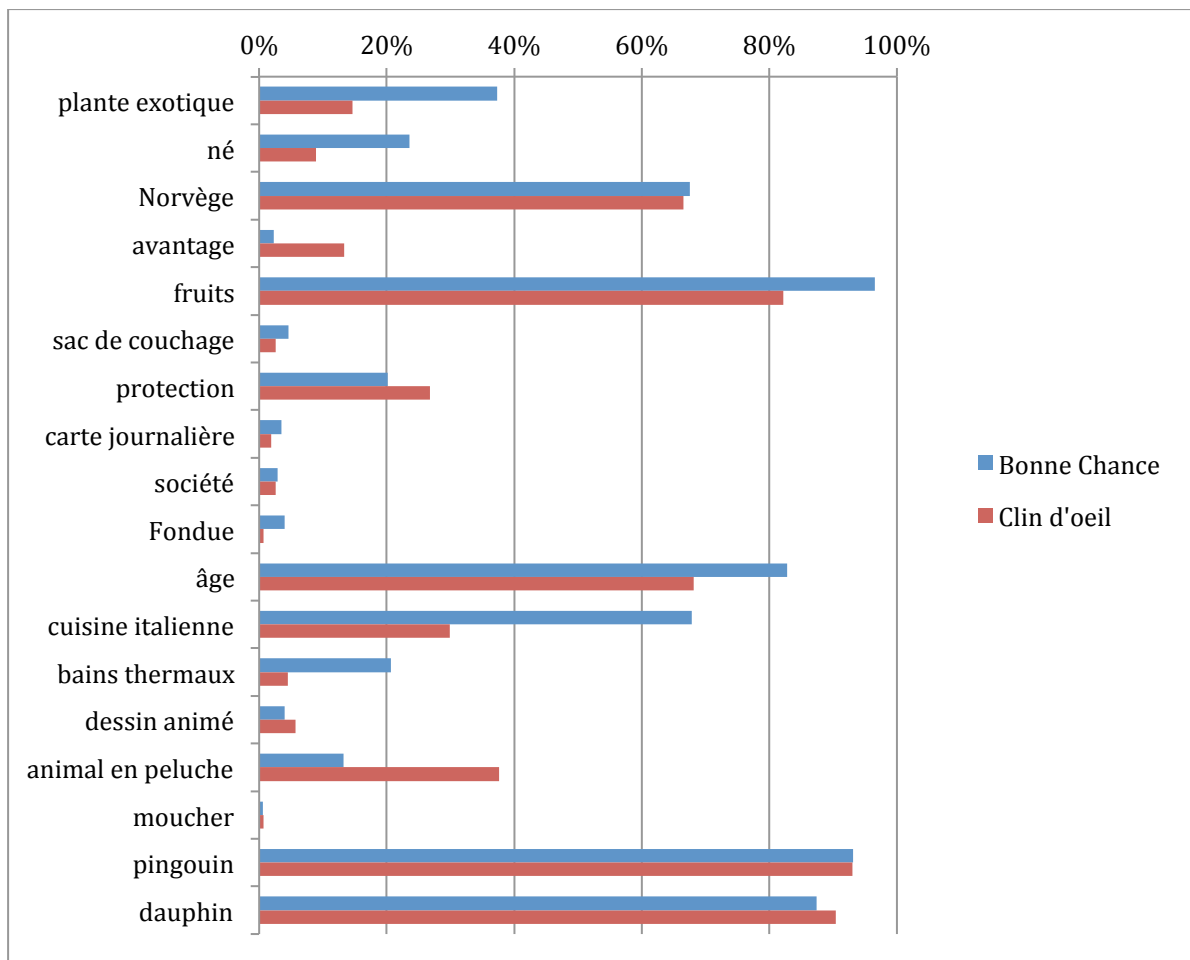
³⁶ p-Werte gefilterte Daten: gemischte Modelle p=0.05741, Parametric Bootstrapping-Test p=0.05594, Likelihood Ratio p=0.04861, Median der Klassen p=0.0236

Die Strategie „Wörterbuch“ benutzen wurde noch auf eine andere Art erfasst: Die Lernenden wurden aufgefordert, die bei Text 1 und 2 nachgeschlagenen Wörter direkt im Text zu umkreisen. Die Ergebnisse waren bei beiden Vergleichsgruppen ähnlich: Rund 40% der SuS haben mindestens ein Wort umkreist. Falls das Wörterbuch zur Hand genommen wurde, wurden im Schnitt bei beiden Texten gut 2 Wörter nachgeschaut. Die Relevanz dieser Wörter wurde jedoch nicht analysiert.

4.3.3 Strategien-Items

Der Schülerfragebogen und der Test (bei den Texten 3 und Text 4) enthielten Strategien-Items, also Items, welche nur mit der Anwendung einer Strategie gelöst werden konnten (vgl. Tabelle 7 Strategien-Items). Alle Items des Tests, darunter auch die dort vorhandenen Strategien-Items, sind bereits bei Abb. 4 dargestellt, diejenigen des Fragebogens werden hier präsentiert:

Abb. 9 Alle Items des Fragebogens, prozentual richtig gelöst (N=331)



Zuerst wurden nur die Strategien-Items betrachtet³⁷, bei welchen keine der Gruppen einen Vorteil hatte, sei es durch ein mögliches englisches Parallelwort oder durch bereits gelernten Wortschatz. Es waren total 17 solche Items vorhanden (11 aus dem Test und 6 aus dem Fragebogen), bei welchen eine der Strategien „Parallelwort Deutsch“, „aus dem Kontext“, „Herleiten von einem bekannten französischen Wort“, „Alltagswissen“ oder „Länder werden grossgeschrieben“ eingesetzt werden musste (vgl. Liste bei Tabelle 7). Die Ergebnisse der beiden Vergleichsgruppen waren ähnlich, im Schnitt konnten die BC-SuS diese Strategien um etwa einen Punkt (6%) erfolgreicher anwenden. Der grösste Unterschied lag beim Item *taille* aus Text 3 (vgl. Abb. 5 Alle Items des Tests, prozentual richtig gelöst (N=394), wo aus dem Kontext heraus geschlossen werden musste, dass es hier *Grösse* bedeutet. Bei den BC-SuS erkannten dies 53%, bei den Cdo-SuS 36%. Die weiteren prozentualen Angaben zu diesen 17 Strategien-Items befinden sich im Anhang XIII.

Bei den restlichen Strategien-Items hatte jeweils eine Gruppe einen Vorteil, beispielsweise weil nur eine Gruppe ein Wort aus derselben Wortfamilie bereits gelernt hatte. Es gab unterschiedliche Kombinationen, so konnte die eine Gruppe z.B. auf ein ähnliches gelerntes Wort und die andere Gruppe auf ein englisches Parallelwort zurückgreifen. Bei den meisten dieser Items erwies sich der Prädiktor *verbindlich gelernt* als erfolgreicher: Die BC-SuS hatten *première, jouer, planter, né, fruits, âge, cuisiner*, und *prendre un bain* beim verbindlichen Wortschatz dabei und verstanden diese Items alle besser. Die Cdo-SuS hingegen hatten *passion, dessin animé*, und *animal en peluche* bereits gelernt; sie verstanden dabei das letzte besser, die anderen beiden wurden etwa gleich häufig entschlüsselt. Im Fragebogen waren zudem drei Wörter, welche ausschliesslich mit Hilfe des englischen Parallelwortes verstanden werden konnten. Diese Wörter konnten nur von wenigen (max. 27%) entschlüsselt werden. Die Cdo-SuS verstanden *l'avantage* und *protection* besser, hingegen *société* erschloss in beiden Gruppen kaum jemand. Bei *dauphin* konnte nebst dem englischen auch das deutsche Parallelwort hilfreich sein; die allermeisten Schüler verstanden es.

4.4 Weitere Ergebnisse

Hier werden Ergebnisse präsentiert, welche nicht eigentlich Gegenstand der Forschungsfrage waren. Die aufgeführten Aspekte wurden also nicht umfassend untersucht, es handelt sich vielmehr um einzelne Hinweise, die Anhaltspunkte für zukünftige Forschung liefern könnten.

Die Schüler wurden gefragt, wie gerne sie Französisch haben und wie gut sie ihr Lehrmittel finden (gefilterte Daten, N=346). Sie konnten dabei auf einer Skala zwischen 0 und 10 eine Zahl ankreuzen.

³⁷ Bei den Betrachtungen zu den Strategien-Items handelt es sich um deskriptive Statistik.

Die deskriptive Darstellung zeigt einen leicht höheren Wert der Cdo-SuS betreffend ihrer Affinität zum Französisch und einen tieferen Wert betreffend ihrer Affinität zum Lehrmittel (ungefähr +0.5 P., -2 P.).

Abb. 10 Affinität Französisch

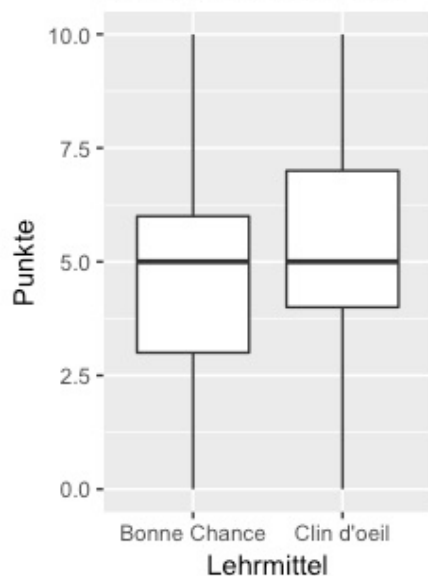
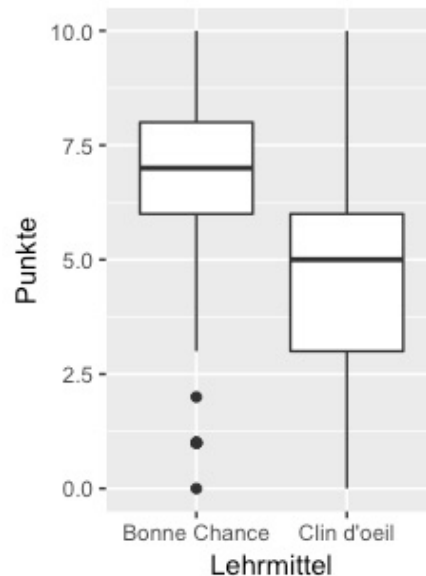


Abb. 11: Affinität Lehrmittel



Die inferenzstatistischen Berechnungen ergaben bei der ersten Frage – der Französisch-Affinitätsfrage – keinen signifikanten Unterschied der beiden Gruppen³⁸, jedoch haben Mädchen um gut 1 Punkt lieber Französisch als Knaben.

Die BC-SuS gaben ihrem Lehrmittel im Schnitt zwei Punkte mehr, die Mädchen knapp einen Punkt mehr; dieser Unterschied war signifikant³⁹.

Die Angaben betreffend Lehrmittel konnten auch begründet werden. BC-SuS nannten, dass sie viel lernen (13), jedoch das Lehrmittel veraltet (12) und langweilig (9) sei. Cdo-SuS gaben oft an, wenig (28) oder Unnötiges (17) zu lernen. Bei beiden Vergleichsgruppen wurde häufig „schwierig/kompliziert“, aber auch „einfach/gut verständlich“ angegeben. Die vollständige Liste befindet sich im Anhang (XIII). Eine lineare Regression ergab folgende Zusammenhänge: Wer lieber Französisch hat, erreichte eine leicht höhere Totalpunktzahl im Test (signifikant gemäss t-Test), jedoch korreliert die Meinung zum Lehrmittel nicht signifikant mit dem Testresultat (vgl. Anhang XII).

Die Französisch Affinitäts-Frage wurde ebenfalls von den Lehrpersonen eingeschätzt. Diesbezüglich gaben viele an, dass das Lehrmittel keinen Unterschied bewirke, oder aber dass Cdo-SuS lieber Französisch hätten. Der Lehrerfragebogen wurde sehr unterschiedlich ausgefüllt (z.B. wurden alle Fragen mit „BC-SuS“ oder alle Fragen mit „Cdo-SuS“ beantwortet), die meisten Lehrpersonen nannten

³⁸ gemischte Modelle $p=0.322$

³⁹ gemischte Modelle $p=1.68e-08$

jedoch beide Gruppen mindestens einmal. Aus der Perspektive der Lehrkräfte können die BC-SuS insgesamt besser Französisch sowie besser Französisch sprechen. Die vollständigen Resultate der Lehrerbefragung befinden sich im Anhang XV.

5 Diskussion

Basierend auf den Resultaten (Kapitel 4) werden in diesem Kapitel zuerst die Fragestellungen und Hypothesen beantwortet. Anschliessend werden diese mit Bezugnahme auf die im Kapitel 2 dargestellte Theorie diskutiert und kritisch interpretiert (5.2).

5.1 Hypothesen und Fragestellung

Die Französischlehrmittel Bonne Chance! und Clin d'oeil hatten bei vorliegender Untersuchung einen messbaren Einfluss auf die Leseleistungen der Lernenden. Die BC-SuS waren im gelösten Test um 10% besser als die Cdo-SuS. Die *Hypothese 1* kann somit angenommen werden.

Bei *Hypothese 2* wurde der Zusammenhang zwischen Lehrmittel und Strategien untersucht. SuS nach Clin d'oeil konnten durchschnittlich mehr Strategien frei aufzählen (0.5 Strategien) als solche nach Bonne Chance!. Ebenso gaben die Cdo-SuS an, im gelösten Test häufiger (2.5%) Strategien eingesetzt zu haben als die BC-SuS, wobei beide diese Effekte an der Grenze zur Signifikanz lagen. Beim erfolgreichen Anwenden von Strategien wurde bei den beiden Vergleichsgruppen ebenfalls ein Unterschied gemessen, hier erzielten die BC-SuS um 6% bessere Werte. Bei all diesen Fragen war ein Unterschied messbar, somit können die *drei Hypothesen 2a, 2b und 2c* angenommen werden, wobei *Hypothese 2b* aufgrund des Messinstrumentes *Selbsteinschätzung* unter Vorbehalt (vgl.3.7).

5.2 Interpretationen

Die Cdo-SuS haben beim Gesamtergebnis durchschnittlich gut 5 von 54 Punkten weniger erreicht. Dieser Unterschied kann als relativ gross betrachtet werden, zumal einige Punkte auch mit Rateglück erzielt werden konnten. Dabei schienen die BC-SuS alle Texte ausser Text 1 besser verstanden zu haben. Mit Text 1 wurde bewusst ein einfacher Text als Einstieg gewählt, um die SuS mit einem Erfolgserlebnis zu motivieren. Die Resultate deuten darauf hin, dass dieser Text schien effektiv auch der einfachste gewesen war (vgl. 4.2.1). Ein Schüler, der keine Französischkenntnisse mitbringt, hätte diese Aufgaben auch lösen können. Die entscheidenden Schlüsselwörter waren auf Deutsch gegeben, d.h. ein solcher Schüler musste diese im Wörterbuch nachschlagen und dann den Text danach

absuchen, womit er schon 4 der 5 Fragen hätte richtig beantworten können⁴⁰. Das verbleibende Item hätte er mithilfe des Parallelworts *italienisch* – *italien* lösen können. Es dürfte also nicht erstaunen, dass beide Gruppen bei diesem Text gleich viele Punkte erzielt haben. Vielmehr hätte ein Unterschied darauf hinweisen können, dass die Vergleichsgruppen kognitiv nicht ausgeglichen gewesen wären.

Text 2 schien der schwierigste gewesen zu sein. Bei diesem Text war ebenfalls das Wörterbuch als Hilfsmittel erlaubt, doch musste man sich orientieren können, um zu wissen, bei welchen Wörtern es gewinnbringend wäre, sie nachzuschlagen. Insbesondere hier wären die Stärken der Cdo-SuS zu vermuten gewesen, denn viele BC-SuS hatten womöglich noch nie einen Text mit einer solch hohen Dichte an unbekannten Wörtern bearbeiten müssen. Die Cdo-SuS sind es sich jedoch gewohnt, mit Texten dieser Art umzugehen. Zudem hatten 20% der Cdo-SuS diesen Text im Unterricht als Test oder Übung schon einmal angetroffen, da er dem Lehrmittel Clin d’oeil entnommen wurde. Dass die Cdo-SuS trotz diesen Tatsachen gerade auch bei diesem Text grosse Schwierigkeiten hatten, die Geschichte der Spur nach zu verstehen oder selektive Fragen dazu zu beantworten, dürfte darauf hindeuten, dass die Cdo-SuS insbesondere bei einem schwierigen Text schlechtere Lesefertigkeiten aufweisen. Da jedoch nicht bekannt ist, wie die Schüler die Zeit zwischen Text 1 und 2 aufteilten, wäre alternativ denkbar, dass die Cdo-SuS nicht nur Text 2, sondern auch bereits Text 1 schlechter verstanden und dafür mehr Zeit benötigten, um aufs selbe Resultat zu kommen, welche ihnen dann bei Text 2 fehlte. Theoretisch möglich wäre, dass für Cdo-SuS Text 1 schwieriger war als Text 2, und dass, wenn die Zeit für jeden Text einzeln limitiert gewesen wäre, sie bei Text 1 schlechtere, aber dafür bei Text 2 gleiche oder bessere Resultate als die BC-SuS erzielt hätten. Diese Annahme dürfte aber als sehr unwahrscheinlich gelten, da Text 2 vom Umfang her und von der Dichte an unbekannten Wörtern intensiver war als Text 1.

Im zweiten Teil wurden alle drei Texte von den BC-SuS besser verstanden, wobei beim ersten Text, Text 3, die kleinste Differenz gemessen wurde. Ein möglicher Grund ist auch hier, dass die Cdo-SuS eigentlich alle Texte im gleichen Mass schlechter verstanden haben als die BC-SuS und die Unterschiede durch die freie Zeiteinteilung erklärbar sind. Alternativ könnte es sein, dass Text 3 einfacher war als die anderen zwei Texte, und deshalb hier kleinere Leistungsunterschiede festgestellt wurden.

Vergleicht man das erfolgreiche Erschliessen der einzelnen Items (vgl. Abb. 5 Alle Items des Tests, prozentual richtig gelöst (N=394), zeigt sich, dass die BC-SuS nicht nur einzelne Items, sondern die Mehrheit der Items besser verstanden haben. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass die Cdo-SuS die Texte insgesamt schlechter entschlüsseln konnten und es nicht an einzelnen Fragen lag, welche für sie

⁴⁰ Angenommen, dieser Schüler hätte die nötigen kognitiven Voraussetzungen mitgebracht. Für das Bewältigen der Aufgabe hätte er wohl mehr Zeit benötigt als ein Schüler, der gewisse Schlüsselwörter bereits kannte.

schwieriger waren. Ein Item, bei welchem die Cdo-SuS höhere Werte erreichten, war das erste Item von Text 1 mit dem Schlüsselwort *Computer*. Beide Gruppen hatten dies verbindlich gelernt, zudem hätten sie auch die Strategie "Wörterbuch" einsetzen können. Die Cdo-SuS treffen dieses Wort aber immer wieder im Unterricht an, da sie gemäss Lehrmittel häufig am Computer arbeiten, was bei BC-SuS nicht der Fall ist. Dass die Cdo-SuS dieses Item besser verstanden, scheint also plausibel erklärbar zu sein.

Die Untersuchungen zu den Strategien lassen vermuten, dass das Strategientraining, welches bei den Cdo-SuS seit Beginn weg einen wichtigen Stellenwert einnimmt (auch im neuen Englischlehrmittel New World), teilweise zu einem verstärkten Strategien-Bewusstsein geführt hat. Zwar konnten beide Gruppen nur wenige Strategien frei aufzählen, immerhin aber die Cdo-SuS durchschnittlich eine halbe Strategie mehr als die BC-SuS. Obwohl die Cdo-SuS im Voraus angaben, dass sie häufig die Strategie „Parallelwort“ anwenden, konnten sie solche Parallelwörter wie beispielsweise *les Japonais* oder *spécialités turques* nicht besser entschlüsseln. Aus dem Resultat, dass die BC-SuS weniger Strategien frei aufzählen konnten, lässt sich jedoch nicht zwingend schliessen, dass sie weniger Strategien kennen, vielleicht sind sie sich deren nur weniger bewusst. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein verstärktes Strategien-Bewusstsein nicht auch zu einem erfolgreicherem Anwenden von Strategien geführt hat. Die Strategien-Items, welche das Einsetzen einer bestimmten Strategie erforderten, wurden von den BC-Lernenden sogar leicht besser gelöst. Der grösste Unterschied lag dabei beim Item *taille* vor, was vermuten lässt, dass es hier bei Cdo-SuS verstärkt zu einer unreflektierten Anwendung der Strategie „Parallelwort“ gekommen ist. Möglich wäre also, dass Cdo-SuS vermehrt die Antwort *Taille* anstatt *Grösse* wählten und nicht mehr weiter überprüften, ob diese Übersetzung im Kontext sinnvoll ist.

Die Resultate zu den Strategien-Items mit unterschiedlichen Voraussetzungen der beiden Vergleichsgruppen (vgl.4.3.3) deuten darauf hin, dass gewisse Wörter wie beispielsweise *jouer* oder *des fruits* auch verstanden werden konnten, wenn sie nicht auf der verbindlichen Wörterliste waren. Jedoch erwies sich der Prädiktor *verbindlich gelernt* als erfolgreicher, was darauf hindeuten könnte, dass das Anwenden von Strategien oder das Erwerben von Wortschatz im Unterricht womöglich anspruchsvoller ist, als das explizite Wörterlernen anhand von „klassischen“ Wörterlisten.

Die Ergebnisse des Self-Reports weisen in eine ähnliche Richtung wie diejenigen des Fragebogens: Ein allfällig häufigeres Einsetzen von Strategien bedeutete nicht, dass diese auch erfolgreich angewendet wurden. Denkbar wäre, dass die Selbsteinschätzung nicht zuverlässig war, also dass die BC-SuS mehr Strategien angewendet haben, aber sich deren nicht bewusst waren (vgl. 3.7). Oder aber sie setzten effektiv weniger Strategien ein, weil sie diese aufgrund von grösserem formalen Wissen weniger benötigten. Schliesslich könnte es sein, dass die Cdo-SuS zwar häufiger Strategien anwendeten, aber

diese oftmals falsch einsetzten, und so das schlechtere Ergebnis beim erfolgreichen Strategien-Gebrauch erklärt werden könnte. Dem gegenüber steht das Resultat der Einzelstrategie „Wörterbuch benutzen“, wonach beide Gruppen gleich häufig ein Wörterbuch benutzt haben. Mit 40% der SuS, die mindestens einmal ein Wort nachgeschlagen und gefunden haben, ist auch dieser Wert nicht sehr hoch, zumal gerade bei Text 2 viele Items falsch gelöst worden sind.

Diese Erkenntnisse lassen vermuten, dass das Strategientraining nicht zu den erwünschten Effekten geführt hat.

Bei vorliegender Untersuchung haben die Cdo-SuS trotz Strategientraining, Vertrautheit mit authentischen Texten und Englisch als obligatorische zweite Fremdsprache schlechtere Leistungen erzielt. Ein möglicher Erklärungsgrund hierfür liegt in der untergeordneten Rolle von Wortschatz und Grammatik und den eventuell damit verbundenen geringeren formalen Kenntnissen. Diese könnten aufgrund der kürzeren Wörterlisten entstanden sein, oder aber durch die andere Überprüfungsmethode (Überprüfen in Form eines Spiels anstatt eines Tests). Frühere Studien (2.1.2) kamen zum Schluss, dass die L2-Sprachkenntnisse wie Wortschatz und Grammatik den grössten Einfluss auf die L2-Leseverstehensleistungen haben und stützen somit den beschriebenen Erklärungsgrund.

Gründe für das schlechtere Abschneiden könnten aber auch bei den neuen Rahmenbedingungen liegen, so beispielsweise beim frühen Fremdsprachenunterricht. Womöglich ist dieser ineffizient (vgl. 2.3.1), und somit wären die Resultate anders ausgefallen, hätten beide Gruppen zum selben Zeitpunkt mit Französischunterricht begonnen. Eine weitere Erklärung könnte die zweite obligatorische Fremdsprache Englisch sein: Denkbar wäre, dass diese Situation die Realschüler und -schülerinnen überfordert, anstatt dass sie davon profitieren können. Zudem wurden 8. Klassen mit 9. Klassen verglichen. Die BC-SuS waren ein Jahr älter und reifer, und dürften demnach ein grösseres Allgemeinwissen aufweisen. Bei diesem Argument gilt es jedoch zu bedenken, dass für die 8. Klassen das Zeugnis des 2. Semesters aufgrund der bevorstehenden Lehrstellensuche bedeutender ist als für die 9. Klassen, welche zu diesem Zeitpunkt oft schon etwas „schulmüde“ sind. Schliesslich könnte auch die Unerfahrenheit der Lehrpersonen mit dem neuen Lehrmittel zu diesen Resultaten geführt haben. Möglicherweise wurde beispielsweise für das Lösen neuartiger Aufgabenstellungen (wie z.B. etwas Basteln, etwas Filmen etc.) mehr Zeit aufgewendet als vorgesehen und so blieb weniger Zeit für das Arbeiten an den sprachlichen Fertigkeiten. Oder dem Strategientraining wurde nicht das nötige Gewicht beigemessen. Des Weiteren wurde bei vorliegender Arbeit nicht erforscht, welche kognitiven Voraussetzungen die Realschüler und -schülerinnen mitbrachten. Es besteht die Möglichkeit, dass die beiden Vergleichsgruppen diesbezüglich (z.B. systembedingt) nicht ausgeglichen waren. Auch besteht keine Gewissheit darüber, was effektiv getestet wurde: Die Test-Items wurden nicht statistisch

überprüft und es ist denkbar, dass mit dem Test nicht das Leseverstehen gemessen wurde, sondern beispielsweise der Umgang mit längeren Tests. So könnte es sein, dass sich Cdo-Lernende an kürzere Evaluationen gewohnt sind, und sie der 4-seitige Leseverstehentest in eine Situation der Demotivation und Überforderung führte. Möglicherweise schreiben zudem BC-SuS häufiger Tests als Cdo-SuS und sind deshalb im Umgang mit Testsituationen geübter. Es ist nicht auszuschliessen, dass ein anderes Messinstrument (beispielsweise eine Übung anstatt ein Test) zu anderen Ergebnissen geführt hätte. Dasselbe gilt für den Testzeitpunkt: Womöglich war dieser bei den Cdo-SuS ungünstig (vielleicht waren sie aufgrund des schulisch intensiven Monats Januar leistungs-müde) und ein anderer Testzeitpunkt hätte zu besseren Resultaten geführt. Schliesslich ist die Validität durch die verschiedenen Testleitungs-personen nicht gegeben: Es ist denkbar, dass in manchen Klassen abgeschrieben wurde oder Lehrpersonen sich nicht an die Testbedingungen hielten.

Zum Schluss soll noch auf die Einschätzungen der Lehrpersonen zu den Lesefertigkeiten eingegangen werden: Diese decken sich tendenziell nicht mit den Testergebnissen. Da es sich dabei um subjektive Wahrnehmungen handelt, könnte es sein, dass die Lehrpersonen etwas wahrnehmen, das sie *denken* wahrnehmen zu müssen oder das sie wahrzunehmen wünschen. Von verschiedenen Seiten (vgl. 1) wurde den Passepartout-Lernenden gute oder auch bessere rezeptive Fähigkeiten zugeschrieben, was womöglich bewirkte, dass die Lehrpersonen effektiv solche wahrzunehmen glaubten. Eine andere Erklärung für diese Diskrepanz liegt im Design des Fragebogens: Da die meisten Lehrpersonen bei den beiden vorangehenden Fragen zu Gunsten der BC-SuS geantwortet haben, hatten sie nun vielleicht das Bedürfnis, bei den Fragen zum Leseverstehen die Cdo-SuS zu nennen, um nicht als „kritisch gegenüber Neuem“ zu gelten. Schliesslich ist denkbar, dass Cdo-Lernende beispielsweise selbstbewusster und mit mehr Freude an authentischen Texten arbeiten, und die Lehrpersonen von dieser Wahrnehmung ausgehend auf die Leistung geschlossen haben.

6 Schlussfolgerungen

6.1 Kurze Zusammenfassung

Bei vorliegender Untersuchung wurden zwei Gruppen von Französischlernenden verglichen: Die eine Gruppe hatte nach altem Lehrplan mit dem Lehrmittel Bonne Chance! Französischunterricht, bei der anderen Gruppe handelt es sich um den ersten Jahrgang, der nach Passepartout mit dem Lehrmittel Clind'oeil unterrichtet wurde. Dabei wurden die Leistungen von Realschülern und -schülerinnen im Bereich *Leseverstehen von authentischen Texten* erforscht.

Die mehrfach angetroffene Aussage (vgl. 1), dass Lernende nach dem neuen Lehrmittel bessere Lesefertigkeiten entwickelt haben als bisherige Schülerinnen und Schüler, wurde bei vorliegender Untersuchung jedoch nicht bestätigt. Das Gegenteil war der Fall: Trotz Vertrautheit mit authentischen Texten dem expliziten Thematisieren von Lese-Strategien und Englisch als obligatorische zweite Fremdsprache erzielten die Cdo-Lernenden durchschnittlich 10% der Punkte weniger, der Unterschied war hoch signifikant.

Es können verschiedene Gründe zur Erklärung der schlechteren Resultate ins Feld geführt werden, so etwa die im neuen Lehrmittel untergeordnete Rolle von Wortschatz und Grammatik, welchen in der Literatur (vgl. 2.1.2) für das Verstehen von fremdsprachlichen Texten eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Auch die neuen Rahmenbedingungen könnten sich negativ auf die Lesefertigkeiten ausgewirkt haben. Folgendes Fazit kann gezogen werden: Die Resultate vorliegender Untersuchung deuten darauf hin, dass die Passepartout-Fremdsprachenreform bei Lernenden auf der Realstufe bisher nicht zum besseren, sondern zum schlechteren Verstehen von schriftlichen, authentischen Texten geführt hat.

Zusätzlich wurde auch der Frage nach der Anwendung von Strategien nachgegangen, welche nach neuer Didaktik mehr gewichtet werden. Erste Erkenntnisse dazu lassen vermuten, dass das Strategientraining nicht bessere Lesefertigkeiten zur Folge hatte.

6.2 Bedeutung der Arbeit und Ausblick

Die erfassten Auswirkungen der Passepartout-Fremdsprachenreform auf die Lesefertigkeiten der Realschüler und -schülerinnen dürften von grosser Bedeutung sein. Die Befunde deuten darauf hin, dass eine Anpassung der Reform notwendig ist, um bei den Lernenden eine erhöhte Lesefertigkeit aufzubauen. Über den Umgang mit authentischen Texten im erweiterten Sinne können jedoch keine Aussagen gemacht werden: So wurde nicht erforscht, ob Cdo-Lernende beispielsweise grundsätzlich

mehr Interesse an authentischen Texten haben oder sich auch ausserhalb der Schule vermehrt an einen solchen Text „wagen“. Hier wäre weitere Forschung wünschenswert. Zudem beziehen sich die gewonnenen Erkenntnisse ausschliesslich auf Realschüler und -schülerinnen, also auf kognitiv schwächere Lernende. Es wäre notwendig, ebenfalls Auswirkungen auf die kognitiv stärkeren Seksschüler und -schülerinnen zu erforschen – womöglich würde ein solcher Vergleich anders ausfallen. Die Erkenntnisse im Bereich der Strategien bekräftigen den Bedarf an vertiefter Forschung und an der Entwicklung von Messinstrumenten. Diese Aspekte dürften gerade auch für die Beurteilung gemäss Passepartout relevant sein: In den Grundlagen für die Beurteilung im Fremdsprachenunterricht wird festgehalten (Egli u.a. 2015:S.12), dass auch das Anwenden von Strategien in die Zeugnisnote einfließen soll, so beispielsweise das Erkennen von Parallelwörtern. Vorliegende Ergebnisse, dass trotz Übung nicht mehr Parallelwörter erkannt werden konnten, scheinen dieses Vorgehen nicht zu stützen. Jedoch müssten die Effekte vom Strategientraining eingehender untersucht werden. Zudem wären die Auswirkungen auf Realschüler und -schülerinnen der zwei Fremdsprachen Französisch und Englisch eingehender zu untersuchen. Die wenigen Items bezüglich eines positiven Transfers lassen keine eindeutigen Vermutungen zu.

Auch die weiteren Ergebnisse wie zur Französisch-Affinität oder der Einstellung zum Lehrmittel zeigen Forschungslücken auf. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Passepartout-Lernende nicht lieber Französisch haben als bisherige Schüler. Um präzisere Aussagen machen zu können, wäre hier umfassendere Forschung notwendig. Sollte sich jedoch zeigen, dass Französisch bei den Schülern mit dem neuen Lehrmittel beliebter geworden ist, wäre ein gemäss Passepartout wichtiges Ziel erreicht. Die Schülerrückmeldungen zum Lehrmittel könnten schliesslich für dessen allfällige Überarbeitung wertvolle Hinweise darstellen.

„Last but not least“ dürften die Erkenntnisse für die Lehrpersonen und Aus-/Weiterbildner bei der Gestaltung ihres Unterrichts von Interesse und Bedeutung sein.

Danksagung

Ich möchte mich bei allen Personen herzlich bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zunächst bedanke ich mich bei meinem Betreuer Prof. R. Berthele für seine wertvolle Unterstützung bei der Konkretisierung meines Themas und bei der statistischen Auswertung, sowie für die generelle Begleitung.

Mein Dank geht an alle Lehrpersonen, die sich bereit erklärt haben, mit ihren Klassen an der Pilotierung und der eigentlichen Datenerhebung mitzumachen, sowie die Eltern, die damit einverstanden waren.

Weiter möchte ich mich bei Jan Vanhove, bei David Lips und bei Simon Christen für die statistische Hilfe bedanken.

Katharina Karges danke ich für die Tipps zu meinen Messinstrumenten und für das Korrekturlesen. Lucia Aellen möchte ich ebenfalls für das Korrekturlesen danken und Rebekka Schor für ihre Rückmeldungen.

Schliesslich möchte ich mich bei meinem Mann Johannes Zbinden für seine Rückmeldungen, für die mentale Unterstützung und für das „Rücken freihalten“ bedanken.

7 Literaturverzeichnis

- Alderson, J. C. (1999): Exploring myths: Does the number of hours per week matter?
URL: <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/Media/konyvPart2/Chapter%2017.pdf>
[zuletzt konsultiert: 07.09.2017].
- Alderson, J. C./ Clapham, C./ Wall, D. (2005): *Language Test Construction and Evaluation*. 9. Aufl.
Cambridge: University Press.
- Artelt, C./ Schiefele, U./ Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. In: *European Journal of Psychology of Education* 26(3), 363–383.
- Aryadoust, V./ Zhang, L. (2015). Fitting the mixed Rasch model to a reading comprehension test: Exploring individual difference profiles in L2 reading. In: *Language Testing* 2016, 33(4), 529-553.
- Barras, M./ Karges, K./ Lenz, P. (2016): Leseverstehen überprüfen: Welche Sprache für die Fragen und Antworten in den Testitems? In: *Babylonia* 2016(2), 13-18.
- Bayer, N./ Moser, U. (2017): *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und Sekundarstufe 1. Schlussbericht zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Bernhardt, E.B. (2008): Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century. In: Kamil, M.L. et al. (Hg): *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 353-393.
- Berthele, R./ Lambelet, A. (2014): *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Bertschy, I./ Egli, M./ Stotz, D. (2015): *Passepartout Fremdsprachen an der Volksschule. Lehrplan Französisch und Englisch*. Basel/Pratteln: Gempfer AG.
- Bertschy, I./ Grossenbacher, B./ Sauer, E. (2013): *Mille feuilles 3*. 3. Aufl. Bern: Schulverlag plus.
- Bertschy, I. et al. (2012): *Mille feuilles 4*. Bern: Schulverlag plus.
- Bimmel, P./ Rampillon, U. (2004): *Lernautonomie und Lernstrategien*. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt.
- Brisbois, J.E. (1995): Connections between first-and second-language reading. In: *Journal of Reading Behaviour* 27(4), 565-584.
- Brors, C. (2015): Umgang mit Materialien und Medien. In: Krechel, H.-L. (Hg): *Französischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, 235-245

Civegna, K. (2005): Authentische Texte. In: Krechel, H.-L. (Hg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 168–172.

Cromley, J./ Azevedo, R. (2006): Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? In: *Metacognition and Learning* 1, 229–247.

Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: *Review of Educational Research* 49(2), 222-251.

Denzler, S./ Wolter S. (2015): Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe – das sagt die Forschung. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF. In: *Bildung Schweiz* 2015(12), 18-19.

Glaska, A./ Krekeler, C. (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider.

EDK (2004): *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. URL: https://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf [zuletzt konsultiert: 07.09.2017].

EDK (2013): *Ich lerne Sprachen. Eine Informationsbroschüre zum Lernen von zwei Fremdsprachen ab der Primarschule*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. URL: https://edudoc.ch/record/109561/files/broschure_ichlernesprachen_d.pdf [zuletzt konsultiert: 07.09.2017].

Egli, M./ Sigrist, S./ Belichenbacher, L. (2015): *Passepartout. Grundlagen für die Beurteilung im Fremdsprachenunterricht auf der Sekstufe 1*. Basel: wortgewandt.

Ehlers, S. (2006). Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia* 3-4/06, 31-38.

ERZ Erziehungsdirektion Kanton Bern (1995): *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern. Fremdsprachen*.

URL:

http://www.faechernet.erz.be.ch/faechernet_erb/de/index/fremdsprachen/fremdsprachen/unterricht/lehrplan_fre.html [zuletzt konsultiert: 07.09.2017]

Fischer, M. et al. (2015): *New World G*. Baar: Klett und Balmer Verlag.

Furtner, N./ Sachse, P. (2008): Sprache und Lernen – Welche Wortart trägt entscheidend zur Verbesserung des Textverständnisses bei? Eine experimentelle Studie mittels Blickbewegungsanalyse. *Moderne Sprachen* 2, 133-158.

Ganguillet, S. et al. (2014): *Mille feuilles 6*. Bern: Schulverlag Plus AG.

Ganguillet, S. et al. (2015): *Clin d'oeil 7 G*. Bern: Schulverlag Plus AG.

Gobat, F. (2011): Spielerischer Zugang zur Sprache. In: *Der Bund* (Bern)
URL: <http://www.derbund.ch/bern/stadt/Spielerischer-Zugang-zur-Sprache/story/18127689?track>
[zuletzt konsultiert: 07.09.2017].

Grossenbacher, B./ Sauer, E./ Thommen, A. (2013): *Mille feuilles* 5. Bern: Schulverlag plus.

Grossenbacher, B./ Sauer, E./ Wolff, D. (2012): *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr-und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag plus AG.

Hu, M./Nation, P. (2000): Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. In: *Reading in a Foreign Language* 13(1), 403-430.

Hua, Z./David, A. (2010): Study Design: Cross-sectional, Longitudinal, Case, and Group. In: Wei, L./Moyer, M. (Hg.): *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. 3. Aufl. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 88-107.

Hubley, N. J. (2013): Assessing Reading. In: Coombe, C. et al. (Hg.): *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. 2. Aufl. Cambridge: University Press, 211-217.

Hughes, A. (2007): *Testing for Language Teachers*. 6. Aufl. Cambridge: University Press.

Humel, K. M. (2014): *Introducing Second Language Acquisition*. West Sussex: Wiley Blackwell.

Jeon, E. H./Yamashita, J. (2014): L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. In: *Language Learning* 64(1), 160–212.

Janíková, V. (2013): Differenzierung als Prinzip eines Sprachunterrichts bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern. In: Lachout, M. (Hg.): *Quo vadis Fremdsprachendidaktik?* Hamburg: Dr. Kovač, 129- 140.

Kessler, S. et al. (2013): *Bonne Chance! 1,2,3*. 10. Aufl. Bern: Schulverlag plus AG.

Kull, A./ Roderer, T. (2014): Sprachlernstrategien in der Primarschule: Mit Hilfe von Theorie und Praxis zu einem formativen Evaluationsinstrument In: *Babylonia* 01/14, 55-59.

Lompscher, J. (1995): Erfassung von Lernstrategien mittels Fragebogen. Universität Potsdam.
URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/404/file/LOMERFAS.pdf> [zuletzt konsultiert am 07.09.2017]

Lutjeharms, M. (2006): Déchiffrement de textes en langue étrangère. In: *Babylonia* 3-4/06, 20-24.

Miralpeix, I. (2007): Lexical knowledge in instructed language learning: The effects of age and exposure. In: *International Journal of English Studies* 7/2: 61-83.

Muñoz, C. (2011): Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. In: *Applied Linguistics* 49/2, 1-21.

Nation, P. (2015): Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. In: *Reading in a Foreign Language* 27/1, 136-145.

Passepartout (2015): Häufig gefragt (FAQ).

URL: <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/faq/question/542/> [zuletzt konsultiert am 07.09.2017].

Passepartout (2015): Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

URL: <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/lehrpersonen-sek-ii/kompetenzen-der-schuelerinnen-und-schueler/> [zuletzt konsultiert am 07.09.2017].

Passepartout (2015): Über Passepartout.

URL: <http://www.passepartout-sprachen.ch/ueber-passepartout/worum-geht-es/> [zuletzt konsultiert am 07.09.2017].

Pfenninger, S. (2014): The misunderstood variable: Age effects as a function of type of instruction. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014(3), 529-556.

Rasouli, F./ Jafari, K. (2016): A Deeper Understanding of L2 Vocabulary Learning and Teaching: A Review Study. *International Journal of Language and Linguistics* 4/1, 40-46.

Roche, J. (2013): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 3. Aufl. Tübingen: A.Francke Verlag.

Rüschhoff, B. (2010): Authenticity in Language Learning Revisited: Materials, Processes, Aims. In: O'Rourke, B./ Carson, L. (Hg.): *Language Learner Autonomy*. 3. Aufl. Bern: Peter Lang, 121-134

Sauer, E./ Thommen, A. (2016): *Clin d'oeil 8 G*. Bern: Schulverlag Plus AG

Schiefele, U. (2005): Prüfungsnahe Erfassung von Lernstrategien und deren Vorhersagewert für nachfolgende Lernleistungen. In: Artelt, C./Moschner, B. (Hg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, 13-41

Schmidt, C. (2006): Die Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Aufbau der Lesekompetenz. In: *Babylonia* 3-4/06, 16-19

Schmidt, C. (2017): Schriftliche Auskunft vom 27.04.2017

Schmitt, N. (2008): Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research* 12/3, 329-336

Schwab, F. (2017): Jetzt wird auch das neue Englischbuch kritisiert. In: *BZ Berner Zeitung*

URL: <http://www.passepartout-sprachen.ch/ueber-passepartout/medienspiegel-2/> [zuletzt konsultiert: 07.09.2017]

Singh, L. (2017): Introduction d'un nouvel enseignement du français et de l'anglais en Suisse alémanique. Évaluation scientifique de la phase pilote Passepartout – Résumé et bilan. IRDP Focus. URL: https://www.irdp.ch/data/secure/2288/document/2017_irdp_focus_passepartout_f.pdf [zuletzt konsultiert am 07.09.2017]

Singh, L./ Elmiger, D. (Hg.) (2017): Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout. Schuljahre 2009-2016. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) URL: <https://www.irdp.ch/institut/externe-evaluierung-pilotphase-franzosisch-und-2226.html> [zuletzt konsultiert am 07.09.2017]

Tassinari, M. G. (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

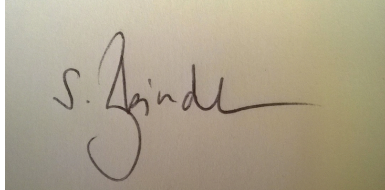
Vanhove, J. (2015): Analysing experiments with intact groups: the problem and an easy solution. URL: <http://janhove.github.io/design/2015/09/17/cluster-randomised-experiments> [zuletzt konsultiert: 07.09.2017]

Vanhove, J. (2015): Analyzing randomized controlled interventions: Three notes for applied linguists. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* (5-1), 135-152

Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. In: *Babylonia* 4/02, 7-14

8 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Masterarbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe verfasst habe.

A handwritten signature in dark ink on a light-colored background. The signature appears to be 'S. Zbinden' written in a cursive, flowing style.

Bern, 13.09.2017, Susanne Zbinden (-Christen)

9 Anhang

I. Lernziele gemäss den drei Kompetenzbereichen

Zu Beginn einer neuen Lerneinheit (*magazine*) werden im neuen Französischlehrmittel die Lernziele aus den drei Kompetenzbereichen angegeben. Hier die Lernziele von *magazine 7.4*.

Französisch hören, lesen, sprechen, schreiben

Ich kann aus Hörtexten (Chansons) einzelne Ausschnitte heraushören.

Ich kann den Inhalt von einigen Chansons verstehen, wenn mir Verstehenshilfen zur Verfügung stehen.

Ich kann eine eigene Geschichte schreiben.

Ich kann eine selbst geschriebene Geschichte vorlesen.

Ich kann das *passé composé* mit den Hilfsverben *avoir* und *être* bilden und beim Schreiben eines Textes verwenden.

Bewusstheit für Sprachen und Kulturen

Ich kenne einige französische Chansons und deren Interpretinnen und Interpreten.

Ich kenne verschiedene Sehenswürdigkeiten und Besonderheiten von Paris.

Lernstrategien

Ich weiss, dass ich Verbformen in einer Verbentabelle oder in einem Online-Wörterbuch nachschauen kann.

Ich weiss, dass ich durch Blickkontakt die Aufmerksamkeit des Publikums gewinnen kann.

Ich kann mein Lernen und meine Lernstrategien mit Hilfe der *revue* oder des ESP reflektieren.

II. Wörterlisten im Vergleich

a) Die ersten Wörter, welche die SuS verbindlich lernen müssen.

Bonne Chance!: <i>Lexique</i>	Mille feuilles: <i>Klassenwortschatz</i>
moi et toi	collectionner
C'est un garçon.	une collection
un garçon avec un ballon	une lettre
une fille avec une auto	un mot
Ca va?	le monstre
Ca va, merci.	manger
J'ai faim.	parler
J'aimerais une omelette.	se comprendre
J'aimerais un poulet avec une salade.	l'alphabet
Tu veux une tomate?	chatouiller
Tu veux une mandarine?	inventer
Tu veux une orange ou une banane?	la souris
Tu veux une glace ou une pomme?	l'oiseau
Tu veux un bonbon ou un caramel?	
J'aimerais un biscuit.	
J'ai soif.	
Tu veux un thé ou un café?	
J'aimerais un coca.	
une carte	

b) Die Wörter, welche die SuS Anfangs 7. Klasse lernen müssen.

Die 7. Realschüler und -schülerinnen lernen in ca. 10 Wochen mit BC (*Lexique*) 50 Wörter mündlich und 37 schriftlich, sowie 29 Verben (Repetition) schriftlich konjugieren. Mit Cdo (*Klassenwortschatz*) lernen sie in der gleichen Zeit 25 Wörter schriftlich.

Vom *Lexique* sind nur die eineinhalb Seiten mit den schriftlich zu lernenden Wörtern (fettgedruckte Wörter) abgebildet. Die mündlich zu lernenden Wörter befinden sich auf fünf weiteren A5-Seiten.



- Jean habite **près d'un lac**.
- Il va souvent **se baigner**.
- **Au milieu** du lac, il y a **une île**.
- Souvent, il nage **autour de** cette île.

- Moi, j'habite au milieu de **la ville**.
- Près de ma maison, il y a **un pont**.
- On entend **la circulation**, même la nuit.

- **Je déteste le bruit**.
- **Je me couche** à minuit.

- Le matin, **on se lave**.
- **On se coiffe**.
- Viens **tout de suite**.
- Nous allons **au magasin**.
- **On traverse** la rue.
- **Nous tournons à gauche**.
- Devant **la tour**, nous tournons **à droite**.

- Jean wohnt **in der Nähe eines Sees**.
- Er geht oft **baden**.
- **Mitten im** See ist **eine Insel**.
- Oft schwimmt er **um** diese Insel **herum**.

- Ich wohne mitten in **der Stadt**.
- Nahe bei meinem Haus ist **eine Brücke**.
- Man hört **den Verkehr**, sogar in der Nacht.
- **Ich hasse den Lärm**.
- **Ich gehe** um Mitternacht **ins Bett**.

- Am Morgen **wäscht man sich**.
- **Man frisiert/kämmt sich**.
- Komm **sofort!**
- Wir gehen **in den Laden/ins Geschäft**.
- **Wir überqueren** die Strasse.
- **Wir biegen links ab**.
- Vor **dem Turm** biegen wir **rechts ab**.

Dictée

- Viens **vite**.
- Où sont **les autres gens**?
- Vous avez assez d'**argent**?
- **Demandez** à Marie.
- **Chaque** enfant a 10 francs.
- **Quelques** enfants ont 15 francs.
- **Quelquefois**, je sors le soir.
- **Maintenant**, je reste à la maison.
- Il est **presque** 7 heures.
- Je lis un livre **difficile**.
- J'ai **un peu** froid.
- Et **alors**? Ferme la fenêtre.
- Tu cherches **quelque chose**?
- Pour **une fois**, je ne cherche rien.
- Komm **schnell**!
- Wo sind **die anderen Leute**?
- Habt ihr genug **Geld**?
- **Fragen Sie** Marie!
- **Jedes** Kind hat 10 Franken.
- **Einige** Kinder haben 15 Franken.
- **Manchmal** gehe ich am Abend aus.
- **Jetzt** bleibe ich zu Hause.
- Es ist **fast** 7 Uhr.
- Ich lese ein **schwieriges** Buch.
- Ich habe **ein wenig** kalt.
- Und **dann**? Mach das Fenster zu.
- Suchst du **etwas**?
- Für **einmal** suche ich nichts.

Est-ce que tu connais l'infinitif et les trois formes clés des verbes [S] ?

attendre:	j'attends, nous attendons, ils attendent	(er)warten 13
boire:	je bois, nous buvons, ils boivent	trinken 8
choisir:	je choisis, nous choisissons, ils choisissent	(aus)wählen 13
conduire:	je conduis, nous conduisons, ils conduisent	führen/lenken 11
connaître:	je connais, nous connaissons, ils connaissent	kennen 9
construire:	je construis, nous construisons, ils construisent	bauen 11
courir:	je cours, nous courons, ils courent	rennen 13
descendre:	je descends, nous descendons, ils descendent	hinuntergehen 8
dire:	je dis, nous disons, (vous dites), ils disent	sagen 11
dormir:	je dors, nous dormons, ils dorment	schlafen 9
écrire:	j'écris, nous écrivons, ils écrivent	schreiben 8
entendre:	j'entends, nous entendons, ils entendent	hören 15
faire:	je fais, nous faisons, (vous faites), ils font	machen 9
finir:	je finis, nous finissons, ils finissent	beenden 9
lire:	je lis, nous lisons, ils lisent	lesen 8
mettre:	je mets, nous mettons, ils mettent	stellen/setzen 8
obéir:	j'obéis, nous obéissons, ils obéissent	gehören 15
partir:	je pars, nous partons, ils partent	weggehen 14
perdre:	je perds, nous perdons, ils perdent	verlieren 16 !
prendre:	je prends, nous prenons, ils prennent	nehmen 9
punir:	je punis, nous punissons, ils punissent	bestrafen 15
remplir:	je remplis, nous remplissons, ils remplissent	füllen münd.
répondre:	je réponds, nous répondons, ils répondent	antworten 14
rire:	je ris, nous rions, ils rient	lachen 13
savoir:	je sais, nous savons, ils savent	wissen 13
sortir:	je sors, nous sortons, ils sortent	(hin)ausgehen 9
vendre:	je vends, nous vendons, ils vendent	verkaufen 11

→

Klassenwortschatz *magazine 7.1* (Vorgesehener Zeitpunkt: Die ersten 10 Wochen der 7.Klasse)

un véhicule	voler
un bâtiment	Il/Elle a...
un robot	Il y a un/une..pour...
une construction	Il/Elle/ C'est ...
... ressemble à un/une...	intelligent /intelligente
... mesure... (de long, de large, de haut)	sportif /sportive
C'est pratique pour...	rapide
... est capable de...	Pas mal!
... permet de...	Vachement bien!
faire un tour	C'est fou!
faire du sport	C'est le pied!

III. Grammatik im Vergleich

Das nachfolgende Beispiel beschreibt die Übungsphase zum Thema „Imparfait“. Diese Form wird in der *Etape 23* im Bonne Chance! 3 Version Realschule sowie im *magazine 8.2* im Clin d'oeil Version G (=Version Realstufe) eingeführt.

In der Übungsphase lösen die SuS mehrere mündliche Übungen im BC-Buch. Daneben konjugieren sie im Übungsheft zuerst 12 Verben à 6 Formen (+ nous-Form im Präsens) im Imparfait. Anschliessend füllen sie in vier verschiedenen Übungen inklusive Selbstevaluation 48 Imparfaitformen ein, jeweils ohne Hilfsmittel. In den drei darauffolgenden *Etapen* ist das Imparfait zusammen mit dem „Passé composé“ wieder ein Thema, die SuS üben die Formen und den Gebrauch erneut. Im Cdo schreiben die SuS in zwei Übungen 14 Imparfaitformen auf, die Imparfaitendungen sowie die nous-Form im Präsens/die Stammform sind immer gegeben. Auf dem Computer können sie zudem bei einem Spiel beliebig viel üben. Hier haben sie ebenfalls den Verbstamm sowie die Imparfaitendungen zur Verfügung, auch bei der schwierigeren Version. Bei diesem Spiel müssen die SuS Sätze von der Gegenwart ins Imparfait setzen. Anschliessend erscheint die Lösung. Wenn sie Fehler gemacht haben, können sie selbst entscheiden, ob sie den Satz noch richtig abschreiben wollen oder ob sie auf *accepter & continuer* klicken, was aber weniger Punkte gibt. In einer weiteren Übung und in der Abschlussaufgabe *tâche* schreiben sie freie Sätze in drei verschiedenen Zeitformen (Présent, Passé composé und Imparfait). Diese Zeitformen können sie zudem einzeln im *Atelier de verbes* üben, welches je eine Übungen am Computer sowie je eine schriftliche Übung beinhaltet.

Zusammenfassend bedeutet dies: Ein BC-SuS schreibt in fünf Übungen total 120 Imparfaitformen auf, jeweils ohne Hilfsmittel. Ein Cdo-SuS nur deren 14 in zwei Übungen mit Hilfsmittel, zudem beliebig viele am Computer, ebenfalls mit Hilfsmittel.

IV. Stichprobe

In Klammer die Anzahl SuS, welche den Test effektiv gelöst haben sowie die totale Anzahl SuS pro Klasse. Mehrstufig bedeutet hier, dass der Unterricht im Fach Französisch gleichzeitig mit einem oder zwei anderen Jahrgängen stattfindet.

Bonne Chance! (9.Klasse)	Clin d'oeil (8.Klasse)
Hasle-Rüegsau (25/25)	Spiez (16/16)
Wattwil (28/28)	Spiez (15/17)
Gümligen (5/5)	Gümligen (9/9)
Burgdorf (10/10)	Burgdorf (14/15)
Ittigen (20/21)	Ittigen (14/14)
Wichtrach (16/16)	Ittigen (14/14)
Wichtrach (13/14)	Wichtrach (26/26)
Thun (19/19)	Brugg (8/10)
Thun (20/20)	Laupen (8/8)
Worb (9/10)	Worb (11/13)
Worb (10/10)	Worb (10/12)
Affoltern (3/3, mehrstufig)	Affoltern (5/5, mehrstufig)
Münsingen (15/15)	Münsingen (15/15)
Hinterkappelen (10/10)	Koppigen (9/12)
Zollbrück (11/12)	Zollbrück (5/5, mehrstufig)
Moosseedorf (14/14)	Moosseedorf (14/14)
Bern (12/18)	Gstaad (15/16)
Nidau Balaïen (16/16)	Gstaad (14/16)
	Allenlütten (10/10)
	Belp (15/18)

V. Test (finale Version)

Leseverstehen	/53P.	Name:
Teil 1: mit Wörterbuch und Lexique/midi-dic, 20 min.		
<p>→ Antworte immer auf Deutsch.</p> <p>→ Umkreise alle Wörter, die du im Wörterbuch nachschaust.</p>		
Nr. 1 Briefpartner/- innen gesucht! (10P., 6min.)		
Lies die Kriterien durch und entscheide, welche Anzeige (A-E) jeweils am besten passt.		
Achtung: Jeder Buchstabe kann mehrmals oder nie vorkommen.		
Kriterien: Finde ...	Notiere den richtigen Buchstaben (nur 1 Antwort)	
1. Eine(n) BriefpartnerIn, der/die an Computer interessiert ist.		
2. Eine(n) BrieffreundIn, der/ die Französisch und Englisch kann.		
3. Eine Brieffreundin (nur Mädchen), die Musik und Tiere mag und die gerne liest.		
4. Eine(n) BrieffreundIn, der/ die der gerne liest und schreibt, der/die aber auch gern in der Natur ist und besonders auch das Meer mag.		
5. Einen Jungen, der Sport mag und gern ins Kino geht.		
<p>A «Coucou, j'adore écrire et je rêve d'avoir des correspondant(e)s! J'aime sortir, rire avec les gens que j'aime et surtout parler avec mes amis. Ecrivez-moi et je vous promets une réponse à tous! Bisous.» Pauline, 12 ans, Bouches-du-Rhône; annonce n°729</p>		
<p>B «Bonjour, j'aimerais échanger des lettres avec des garçons de 12 à 14 ans. J'aime les chiens, l'ordinateur, le skate, la pêche et la musique, mais tu peux avoir d'autres goûts!» Luc, 12 ans, Yvelines; annonce n°725</p>		
<p>C «Salut, j'aime la série Friends, lire, écrire et dessiner, la musique et le hip-hop. Je suis inscrite aux éclaireurs, j'adore la Bretagne sauvage et la mer. Si tu aimes t'éclater, écris-moi !» Mathilde, 12 ans, Ille-et-Vilaine; annonce n°727</p>		
<p>D «Salut! Je cherche des correspondants de 13 à 15 ans. J'aime le cinéma, la musique (sauf le rap), le sport et les BD Titeuf. Réponse assurée.» Adrien, 14 ans, Manche ; annonce n°733</p>		
<p>E «Salut, j'aimerais correspondre avec des jeunes de tous âges venant de tous pays. Je peux répondre en français, en italien ou en anglais. J'aime la nature, les animaux, lire, écrire et la musique ». Hélène, 15 ans, Tarn-et-Garonne; annonce n°737</p>		

Nr. 2 Epoustouflante (16P., 14 min.)

a) Setze für jeden Abschnitt den passendsten Titel (die Nummer) ins Feld. Vier Nummern bleiben übrig. (10P)
Hinweis: Die Übersetzung einiger Wörter (der grau gedruckten) findest du rechts im Kasten.

- | | | |
|-------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Die Enttäuschung | 4. Der Wunsch meines Freundes | 7. Das Versprechen des Coiffeurs |
| 2. Endlich zum Coiffeur | 5. Nur ein Traum | 8. Der Coiffeur an der Arbeit |
| 3. Beim Zeit vertreiben | 6. Ein Autogramm von Claudia Schiffer | 9. Anders - aber auch gut |

J'attendais mon rendez-vous chez le coiffeur depuis des semaines. Le soir même j'avais rendez-vous avec mon petit ami.

Comme je suis arrivée une demi-heure trop tôt chez le coiffeur, j'ai passé mon temps à fouiller dans les revues. J'ai découvert une photo de Claudia Schiffer, un célèbre mannequin.

Impressionnée par sa beauté, j'ai dit à mon coiffeur: «Je veux la même coupe de cheveux que Claudia Schiffer.» Il m'a répondu: «Je vais vous rendre époustouflante. Laissez-moi faire. On va vous prendre pour une star.»

J'étais morte de trouille quand j'ai enduré les longues et multiples étapes de la coiffure: casque de bain avec des trous, bigoudis, séchoir, rasoir... Sous le casque, j'ai pensé à ma soirée avec mon petit ami: moi, époustouflante comme Claudia Schiffer!

Quand le coiffeur avait enfin terminé, mes cheveux étaient crépus et les mèches blondes sont sorties rousses. Je n'ai rien osé dire, juste: «Merci beaucoup, bonsoir» et je suis rentrée à la maison. Je me suis regardée dans le miroir et je n'ai pas vu la moindre ressemblance avec Claudia! Désespérée, j'ai annulé mon rendez-vous du soir.



le soir même	am selben Abend
petit ami	Freund
fouiller	durchsuchen
mannequin	Model
époustouflant/-e	verblüffend gut (aussehen)
crépu(e)	gekräuselt
roux /rousse	rot
rentrée	zurückgekehrt
la moindre	die geringste
annuler	absagen

b) Beantworte die Fragen zum Text.

1. Was hatte die Kundin für einen Wunsch an den Coiffeur? (1P)
2. Was hat sie als erstes gemacht, als sie zuhause war? (1P)
3. Wann ist sie beim Coiffeur eingetroffen? (1P) ☐ zu früh ☐ auf die Zeit ☐ zu spät
4. Wird die Kundin den Coiffeur weiterempfehlen? (1P) ☐ ja ☐ nein ☐ weiss nicht
5. Hat die neue Frisur ihrem Freund gefallen? (1P) ☐ ja ☐ nein ☐ weiss nicht
6. Welcher Titel passt am besten? (1P) ☐ Ein typischer Coiffeurbesuch ☐ Manchmal kommt es anders
☐ Weshalb Frauenfrisuren so lange dauern ☐ Werbung kann täuschen

Super, schon die Hälfte geschafft!

→ **Kontrolliere:** Hast du alle nachgeschlagenen Wörter umkreist? →Versorge die Wörterbücher im Pult & warte.

Die Lehrperson sagt, wann du den Test drehen kannst.

Quellenangabe (übernommen und angepasst) Nr. 1 Lingualevel, Lenz/Studer 2009, Nr.2 Clin d'oeil 7.4, Schulverlag 2015

Teil 2: ohne Hilfsmittel, 24 min.



Nr. 3 « La montre à quartz » (15P., 12 min.)

La première horloge à quartz apparut aux États-Unis dans les années 1930, et la première montre à quartz fut mise au point par les Japonais dans les années 1960.

On fait vibrer un cristal de quartz en lui envoyant une charge électrique. Dans une horloge, il vibre exactement 32'768 fois par seconde. Au bout de 32'768 vibrations, un compteur fait avancer l'aiguille des secondes. Les cristaux de quartz ne sont pas cher, et leur taille ne dépasse pas quelques millimètres. Leur précision atteint la demi-seconde par jour.

horloge = Uhr, Wanduhr,
Standuhr
mise au point = entwickelt
dépasse = überschreitet
atteint = erreicht

1. Worum geht es im Text? Kreuze an (nur 1x). (2P)	<input type="checkbox"/> Um den Unterschied zwischen verschiedenen Typen von Uhren. <input type="checkbox"/> Um die Erfindung von Quarzuhren und wie sie funktionieren. <input type="checkbox"/> Um die Uhrenindustrie im 20. Jahrhundert. <input type="checkbox"/> Um die Vor- und Nachteile von Quarzuhren.
2. Wann und wo wurden die Armbanduhr en mit Quarz fertig entwickelt? (2P)	Wann: Wo:
3. Wie genau sind Quarzuhren? (1P)	<input type="checkbox"/> 1 Sekunde pro Tag <input type="checkbox"/> 1 Sek. pro Stunde <input type="checkbox"/> 0.5 Sek. pro Tag <input type="checkbox"/> 0.5 Sek. pro Stunde
4. Unterstreiche die hier am besten zutreffende Bedeutung der Wörter. (4P)	<u>première</u> : ursprüngliche – erste – einfache * <u>charge</u> : Kosten – Ladung – bewegen <u>l'aiguille</u> : der Zeiger – der Zähler – die Nadel <u>taille</u> : Grösse – Taille – Figur
5. Suche die französischen Übersetzungen im Text. (4P)	USA= Ein Kristall= Die Kristalle= Schwingung /Erschütterung=
6.a) Wie wird der Quarz bewegt? (1P) b) Was passiert, wenn der Quarz 32'768 mal vibriert hat? (1P)	a) b)

*** Wie hast du die Bedeutung von "première"(Nr. 4) herausgefunden?**

☐ ich kannte das Wort ☐ ich habe es hergeleitet von ☐ pures Raten

Bonus (1P., falls du den ganzen Test schon fertig gelöst hast)

Gagnez un séjour hivernal en Valais

En Valais, l'hiver réveille des sensations mémorables: descentes dans la poudreuse, bains thermaux relaxants ou dégustation de raclette au chalet – il s'y conjugue ici au pluriel. Pour vous permettre vous aussi de goûter à cette liberté, nous tirons au sort chaque semaine, du 10 au 26 janvier, des séjours pour deux en Valais.

1. Worum geht es hier? Erkläre.

.....

.....

.....

.....

Nr. 4 «J'adore jouer au hockey sur glace» (12P., 10 min.)



Cinéma L'actrice australienne Margot Robbie est la nouvelle beauté d'Hollywood.

On dit que vous excellez dans plusieurs sports. Vrai?

On parle de moi comme d'une championne athlétique mais ce n'est pas le cas.

Pourtant, vous pratiquez le surf, le trapèze et même le hockey sur glace!

Le hockey sur glace est ma grande passion! Je ne pouvais pas en faire en Australie - ce n'est pas si répandu qu'en Suède - alors j'ai commencé quand j'ai déménagé à Los Angeles.

Soignez-vous votre alimentation? Aimez-vous cuisiner?

J'adore manger. Par contre, je n'aime pas cuisiner.

Vos plats préférés?

Je ne suis vraiment pas difficile. J'adore les hamburgers, la cuisine italienne, les plats asiatiques, les spécialités turques. Je mange tout.

✓ ✗ ???

1. Im Text geht es um die Karriere von M.Robbie.(1P)			
2. M.Robbie ist ein grosser Fan von den Los Angeles Kings.(1P)			
3. M. Robbie spielt selbst gerne Eishockey und praktiziert auch andere Sportarten.(1P)			
4. Was das Essen angeht ist M.Robbie unkompliziert: Sie isst alles. (1P)			
5. Ist M.Robbie Schweizerin? (1P)	Nein, sie ist		
6. Was konnte sie in ihrem Heimatland nicht machen? (1P)		
7. Was mag sie nicht? (1P)		
8. Übersetze die Wörter aus dem Text.(5P)	<u>jouer</u> = <u>plats préférés</u> = <u>spécialités turques</u> = Leidenschaft= Schweden=		

Selbsteinschätzung (2 min.)

Wie oft hast du diese Strategien beim gelösten Leseverstehen angewendet? 0=nie, 1=manchmal, 2=oft

Den Text überfliegen und einen ersten Eindruck gewinnen	
Ein Wörterbuch benutzen	
Die Bedeutung erraten	
Namen, Zahlen und bekannte Wörter markieren	
Auf Parallelwörter (Wörter, die auf Deutsch, Englisch, ... ähnlich sind) achten	
Auf den Titel eines Textes achten	
Die W-Fragen (wer? wo? etc.) stellen	
Die Bilder gut anschauen	
Anhand von bekannten Wörtern neue Wörter erschliessen, die zur selben Wortfamilie gehören	
Auf Wortendungen achten	
Per Ausschlussverfahren (was es nicht sein kann)	
Beim Pultnachbarn/ der Pultnachbarin schauen	
andere:	

Du hast es geschafft! Maintenant tu peux faire une pause :) !



Quellenangabe (übernommen und angepasst) Nr.3 Orientierungsaufgaben der Erziehungsdirektion Bern, Nr. 4
<http://www.cooperation.ch/Margot+Robbie>, Bonus <http://www.20min.ch>. Bild Uhr: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Quarzuhr>

VI. Analyse der einzelnen Items

ja= bei der verbindlichen Wörterliste, U= im Unterricht angetroffen, *kursiv*= Items des globalen Verstehens, *= Strategien-Items

Item	BC gelernt bis Etape 22 ⁴¹	Cdo gelernt bis 8.3	Strategie (falls das Wort nicht beide Gruppen gelernt haben)
Text 1 Bei diesem Text war nur selektives Lesen gefragt, das heisst die SuS mussten nach bestimmten Schlüsselwörtern suchen, um die passende Kontaktanzeige zu finden. Diese Schlüsselwörter sind identisch mit den Item-Namen.			
Computer	ja	ja	
Französisch	ja	ja	
Tiere	U	ja (animal)	Wörterbuch
Meer	ja	-	Wörterbuch, Parallelw.
Kino	ja	U (ev.)	Wörterbuch, Parallelw.
Text 2 Bei diesem Text war globales und selektives Lesen gefragt. Bei den globalen Items (<i>kursiv</i>) gab es oftmals verschiedene Möglichkeiten, wie die Antwort gefunden werden konnte. Es wird ein als typisch eingestufter Lösungsweg beschrieben.			
endlich - depuis - semaines	ja ja	- ja	Wörterbuch
Zeit vertr. - fouiller - revues	- -	- U	Übersetzungskästli Wörterbuch
Versprechen - je, vous - époustouflante	ja -	ja -	Übersetzungskästli
Arbeit - multiples - étapes - coiffure - bigoudis - séchoir - rasoir	- U -, (se) coiffer - - -, (se) raser	- - - - - -	Wörterbuch, Parallelw. Wörterbuch, Parallelw. Wörterbuch, Herl. von Coiffeur Wörterbuch, Parallelw. Wörterbuch Wörterbuch
Ende - je n'ai pas vu - la moindre - ressemblance - avec	ja - -, ressembler ja	- ja - - ressemble ja	Übersetzungskästli Wörterbuch, Kontext Wörterbuch
Claudia - la même - coupe - de cheveux	ja -, couper ja	- -, découper -	Bild, Name Wörterbuch Wörterbuch Wörterbuch
Spiegel - je me suis	ja	ja	

⁴¹ Pensum 8. Real: Etape 21-Etape 23/24, magazine 8.1-8.5.

- regardée	ja	ja	
wann eingetroffen			
- arriver	ja	ja	
- trop	ja	-	Wörterbuch
- tôt	ja	-	Wörterbuch
empfehlen	gesamter Text, ähnlich wie bei Item „Ende“		
Freund			
- petit ami	-	-	Übersetzungskästli
Titel	gesamter Text, ähnlich wie bei Item „Ende“		
Text 3			
Bei diesem Text war nebst einem Item des globalen Verstehens war vor allem selektives Lesen gefragt, zudem waren auch Strategien-Items eingebaut (*).			
worum	gesamter Text		
wann + Japan*			
- montre	ja	ja	
- mise au point	-	-	Übersetzungskästli
- Japonais	-	-	Nationalitäten gross geschrieben, Parallelwort
Genauigkeit			
- demi-seconde	ja (einzeln)	-	seconde= Parallelw., demi= Ausschlussv.
- par	-	-	Kontext
- jour	ja	ja	
première	ja	-	Allgemeinwissen: Filmpremière, Sport: Premier League
charge*			
- électrique	-	-	Parallelw.
aiguille*	-	-	Kontext
- compteur	-	- , compte	
- fait	ja	ja	
- avancer	ja, mündlich	-	
taille*	-	-	Kontext (ganzer Text)
USA*	-	-	Länder gross geschrieben
Kristall*	-	-	Parallelw.
Kristalle*	-	-	Parallelw.
Schwingungen	-	-	Parallelw. Vibrationen
Strom			
-vibrer, électrique	-	-	Parallelw.
Sekundenzeiger	ähnlich wie bei Item „aiguille“		
Text 4			
Auch bei diesem Text war nebst einem Item des globalen Verstehens war vor allem selektives Lesen gefragt, zudem waren ebenfalls Strategien-Items eingebaut (*).			
Karriere	gesamter Text		
Fan	-	-	Parallelw.
Sport			
- pratiquez	-	-	Parallelw.
- surf, hockey sur glace	-	-	Parallelw., „sur glace“ aus Kontext
Essen			

- mange - tout	ja ja	ja tout le monde, U	Kontext, Ausschlussv. (vieles)
Land - australienne, Australie	-	-	Parallelw.
Hockey - ne pas faire	- ja	- ja	Parallelw.
kochen - je n'aime pas - cuisiner	ja -, la cuisine	ja -	Kontext
jouer	ja	U	Kontext, Ausschlussv. (schauen)
plats préférés* - plats - préférés	- ja	- ja	Kontext
spécialités turques*	-	-	Parallelw., Kontext
passion	-	ja	Kontext, ev. Parallelw. (es wird angenommen, dass das deutsche Wort vielen SuS nicht bekannt ist).
Schweden*	-	-	Länder gross geschrieben
Bonustext Bei diesem Text war nur das globale Verstehen gefragt.			
Bonus	<i>gesamter Text</i> + gagner: beide		

VII. Instruktionsblatt für die Lehrpersonen

Leseverstehen

Instruktionen

Grundlegendes Vorwissen LP

- Das LV dauert 1 Lektion (knapp bemessen), besteht aus **4 Texten** und wird in **zwei Teilen** gelöst. Am Schluss füllen die SuS eine Selbsteinschätzung aus.

Teil 1, mit Wörterbuch und Lexique/Midi-dic, 20 min.	Nr. 1 „Briefpartner“ Nr. 2 „Epoustouflante – Coiffeurbesuch“
Teil 2, ohne Hilfsmittel, 24 min.	Nr. 3 „Quarzuhren“ Nr. 4 „Interview mit M.Robbie“ Bonus Selbsteinschätzung

Erweitertes Vorwissen LP

- Es wurden **schwierige, authentische Texte** ausgewählt, denn gerade da sollten ja die Cdo-ler deutlich stärker sein (ob das wirklich der Fall ist interessiert mich sehr).

- Einige Wörter (z.B. „jouer“) haben die BC-ler gelernt, die Cdo-ler nicht. Sind die Cdo-ler in der Lage, dieses fehlende Wissen zu kompensieren (aufgeschnappt im Unterricht, hergeleitet aus Kontext, Parallelwort..)?

- Nebst der Leistung interessiert mich die Verwendung von **Strategien**: Cdo-ler trainieren diese seit der 3.Kl.. Benutzen sie häufiger Strategien, und korreliert dies mit einer besseren Leistung?

Vorbereitung LP

1. In einer **früheren Lektion Fragebogen** auf A4 (15', ohne abschreiben) ausfüllen lassen, einsammeln. Wer mit Nummern arbeitet, auch hier diese hinschreiben lassen.

2. **Test kopieren: Auf A3**, Nr. 1+2 Vorderseite, Nr.3+4 Rückseite. Bitte nichts zusammenheften, und Reihenfolge beibehalten (so starten die SuS mit einer einfachen Aufgabe..). Die SuS dürfen die A3-Seite zum angenehmeren Ausfüllen falten, wenn ihr immer noch kontrollieren könnt, dass sie nicht drehen :).

Test durchführen

Die Aufgaben sollten klar sein, dennoch sollten **zwei Hinweise** gegeben werden: Bei Nr. 1 (nur 1 Antwort, Buchstaben mehrmals verwenden), und bei Nr. 2 (Kästli rechts = Übersetzung der graugedruckten Wörter). **Fragen zur Aufgabenstellung sollen beantwortet werden.** Andere Fragen zu Wörtern etc. dürfen nicht beantwortet werden.

Vor Testbeginn

- „Teil 1 =Vorderseite mit Wörterbuch, Teil 2 = Rückseite ohne Wörterbuch. Wir drehen alle gleichzeitig auf die Rückseite, ich sage wann.“
- „Überall auf Deutsch antworten. Rechtschreibung zählt nicht.“
- „Alle Wörter, die ihr nachschaut, im Text umkreisen (wer will Übersetzung direkt hinschreiben)“
- „Es sind schwierige Texte, dies wird bei der Bewertung berücksichtigt.“
- **Hinweise zu Nr. 1** (1 Antwort, Buchstaben mehrmals verwenden) **und Nr.2** (Übersetzungskasten rechts).
- **Sofort starten** lassen (Wörterbücher erst verteilen, wenn sie schon gestartet haben).

Während dem Test

- nach 10 min. „**Halbzeit Teil 1**“
- 5 min. vor Ende Teil 1: „**noch 5 min. für Teil 1**“
- schauen, dass **niemand den Test umdreht!** Und natürlich dass niemand abschreibt. Wenn jemand abschreibt, dies vermerken (wieviel Notenabzug ist LP überlassen).
- schauen, dass sie die nachgeschlagenen Wörter effektiv umkreisen, evtl. darauf hinweisen
- Lüften nicht vergessen ;)
- nach 20 min. „**Hilfsmittel im Pult versorgen. Jetzt alle umdrehen**“.
- nach 31 min. „**Halbzeit Teil 2**“
- 7 min. vor Ende Teil 2: „**noch 5 min.**“
- kurz vor Schluss (2 min.) : - „**Wer noch nicht hat: jetzt Selbstbeurteilung ausfüllen,**
- **Kontrolliert: Name hingeschrieben?**
- **Kontrolliert: überall deutsche Antworten? Wenn nicht, noch rasch übersetzen.**“
- schauen, dass alle die **Selbstbeurteilung ausgefüllt & den Namen hingeschrieben** haben

Nach dem Test

- Test per Post schicken (S. Zbinden, Lerberstr.21, 3013 Bern) und von mir korrigieren lassen, dauert eine Weile, oder per Scan & Mail (neuere Kopierer können praktisch scanen, einfach Stapel „durchlaufen lassen“ und selbst korrigieren, Lösung liegt bei).

Ganz herzlichen Dank für die Mithilfe!

VIII. Lösung und Korrekturhinweise

Leseverstehen

Lösungen, Korrekturnotizen, Notenskala

Hinweis: Die als „total abwegig“ betrachteten Antworten wurden bei OP. nicht alle aufgelistet.

Text 1

1. B
2. E
3. E
4. C
5. D

-> Pro Item 2P., mehr als 1 Antwort = 0P., auch wenn der richtige Buchstabe dabei ist.

Text 2

a) -> Pro Item 2P., bei mehr als einer Nr. pro Kästli = 0P.

2

3

7 (für 8 noch 0.5 P.)

8

1

b) Pro Item 1P., mehrere angekreuzt = 0P.

Nr.	Punkte	Antworten
1.	1	Eine Frisur wie C. Schiffer; Haarschnitt wie C.S.; die Haare zu schneiden wie C. Schiffer; eine Frisur wie Claudia
	0.5	Frisur wie C. Schiffer, gekräuselte, blonde Mèches“ (da teils richtig, teils falsch); wie C.Schiffer; Sie möchte gerne blonde Locken, die danach rot werden (Locken steht nicht) blond; blonde mèches; blondes cheveux sie will die Frisur wie ein Model/das Model; einen Schnitt wie auf dem Foto
	0	eine neue Frisur; verblüffend gut aussehen crépus et le mèches blondes (blond gäbe ½, aber jetzt noch etwas Falsches (crépus))
2.	1	Blick in den Spiegel; hat ihre Frisur angeschaut
	0.5	sie schaute in den Spiegel und sah aus wie C.Schiffer regardé dans le miroir (da sie ja nachschauen dürften bei diesem Text)

3. ☒ zu früh ☐ auf die Zeit ☐ zu spät
4. ☐ ja ☒ nein ☐ weiss nicht
5. ☐ ja ☐ nein ☒ weiss nicht
6. ☒ Manchmal kommt es anders

Text 3

Nr.	Punkte	Antworten
1.	2	Um die Erfindung von Quarzuhren und wie sie funktionieren.
2.	1	1960
	0.5	Sommer 1960
	0	1930/1960
	1	Japan; Japanien (meinte wohl das Richtige)
	0.5	Japon (nicht sicher, ob das Richtige gemeint); Etas Unis/Japan
	0	Japonaais
3.	1	0.5 Sek. pro Tag
4.	je 1	erste Ladung Zeiger Grösse
5.	1	Etats-Unis; Etats-Unit
	0.5	Unis; états-unis dans les années
	je 1	ein Kristall= (un) cristal die Kristalle= (les) cristaux un crristal; un crystal; un cristale; les christaux; la cristaux (muss richtig tönen, max. 1 Buchstabe falsch abgeschrieben)
	0.5	un cristal de quartz; les cristaux quartz un christalle; un cristalle; cristaleaux (richtig tönen, mehrere Buchstaben falsch, oder zuviele Informationen, oder Einz. und Mehrz. vertauscht)
	0	un cristo; un crista; un cristau; un Kristall; les cristals (tönt falsch, oder beginnt mit K.)
	1	vibration(s)
	0.5	vibrer
	0	vibre exactement; on fait vibrer
6.	1	elektrisch; mit Strom; mit elektrischer Ladung; elektrischer Schock; weil die Kristalle elektrisch geladen sind; (avec) électrique, charge électrique (klar was), mit Batterie (Elektrizität), mit einer elektrischen Maschine
	0.5	mit eine Cristal und Strom; Mit Vibrationen (x) und Elektrizität; Mit einer Battarie; Mit Ladung; elektronischer Schwingungen
	0	mit Vibrationen
	1	Sekundenzeiger bewegt sich Zeiger springt; der Sekundenzeiger geht; dann ist eine Sekunde vorbei; dann ist es eine Sekunde; der Zeiger ist eine Sekunde weiter; ein Computer bewegt den (Sekunden)zeiger; die Uhr tickt; der Zeiger tickt weiter; der Zeiger zeigt eine Sekunde; der Zeiger wird durch den Zähler angetrieben; der Sekundenzeiger verschiebt sich um ein paar Milimeter; dreht der Zeiger im Uhrzeigersinn
	0.5	Der Zähler zählt eine Sekunde; die Zeit geht voran; 1 Sekunde; der Zeiger geht ein paar Sekunden; dann wird eine Sekunde zurück gestellt; dann bewegt sich der Zeiger auf 2 Sek.; geht 1 Sekunde voraus; fois par seconde 1 Sekunde später; es bewegt sich; die Uhr verstellt sich; dann überschreitet der Zeiger mehrere Milimeter; dann zeigt er die Sekunde an; der Zeiger dreht sich; die Quarz überschreitet die Sekunde
	0	der Zähler zählt die Sekunden; er schlägt eine Sekunde lang; der Zeiger fäng neu an; ein Computer

		macht den Sekundenzeiger; ein Erschütterung zählt die Sekunde; bewegt; un compteur fait avancer l'aiguille; seconde; avance l'aiguille de secondes
--	--	--

Text 4

-> pro Item= 1P., mehrere angekreuzt = 0P.

1. nein
2. ???
3. ja
4. ja

Nr.	Punkte	Antworten
5.	1	Australierin
	0.5	Australierin und Schwedin; Australierin, kommt aus Hollywood
	0	Österreicherin; australienne
6.	1	Eishockey spielen ; Hockey spielen; Eishockey; Hockey; Eishockeyprofi werden jouer au hockey (wenn unten jouer=spielen übersetzt)
	0.5	Eissportarten; eine Eisbahn; Eishockey spielen und schauen; Hockey und andere Sportarten; Schlittschuhlaufen; hockey sur glace
	0	Eislaufen; Eishockey sehen
7.	1	Kochen
	0.5	die Küche machen; die Küche; Kochen und Athletik; Köche; Essen vom Koch; dass sie nicht kochen kann; champion genannt zu werden
	0	cuisiner (da nicht klar, ob das Wort verstanden); dass sie keine Küche hat; Abwaschen; Kellnern; wenn man sie in der Küche korrigiert; wenn jemand für sie kocht; schlechtes Essen
8.	1	spielen ; spiele (Annahme: Mundart)
	0.5	Spiel, Spieler, spielt
	1	Lieblingsgerichte ; Lieblingessen ; Leibgericht ; bevorzugte Küche; Lieblingsspeisen
	0.5	beliebte Menüs; lieblings Teller; Lieblingssnacks; welche Küche; spezielles Essen; was für Küchenarten; empfohlenes Essen; Essens Platten; was sie gerne isst; was es am besten essen kann; perfekte Speise; Gerichte; Essen aus anderen Ländern; gute Plätze zum Essen; isst du alles
	0	bevorzugte; lieblings; lieblings Sachen; kochen; was sie mag
	1	türkische Spezialität(en) ; türke Spezialität; Specialitete von Türkei
	0.5	Spezialitäten; türkische speciaite; türkische spezialitatische; türkische spez., Schildkröten Spezialitäten; türkische
	0	spezial; speziell; spezielle Küchen; spezielle Gerichte; spezielles Essen; spezialieste Türkei; speziell Türkei
	1	passion
	0.5	grande passion
	1	Suède Suède; Suede; Sued
	0.5	répandu qu'en Suède

Bonustext

Punkte	Antworten
1	Ferien im Wallis gewinnen + ... ; Gewinne + Wallis + Winter gewinne einen halben Tag im winterischen Wallis (séjour-> semi jour-> halber Tag)
0.5	Ferien im Wallis; Winter im Wallis man macht Werbung fürs Wallis; der Winter im Wallis ist eine Sensation; um Sensationen im Wallis. ums Wallis, um Sachen, die man machen soll (tönt nach Werbung) ums Wallis und seine Spezialitäten; es wurde übers Wallis erklärt, was man kann machen und so; ums Valis, über die Thermalbäder; über Raclette im Chalet (falls nicht zusammengefasst, min. 2 Sachen aufgezählt) In Vallis gibt es eine Raclette Degustation in einem Chalet. vom 10 bis 26. Januar für 2; Es ist ein Gewinnspiel, also Werbung, aus diesen Grund lese ich es nicht; Um eine Werbung in einem Hotel im Wallis. Dort kann man ausruhen, ein Fondue geniessen; Man hat 16 Tage Ferien im Wallis gewonnen (etwas mit „gewinnen“)
0	Im Wallis kann man Raclette in einem Schloss essen; Man kann am 10 & 26 Januar (x) im Wallis ein Raclett in einem Chalet degustieren; Im Wallis ist es eine Sehenswürdigkeit, Raclette in einem Chalet zu essen; Sie erzählen von Vallis und so, dass es dort Raclette und so zum Essen gab; um das Wallis und um die Degustationen von Raclette; das man im Vallis in einen Chalet Raclette degustieren kann; um das Raclette au chalet das es im Walis gibt. Ein Wochenende (x) im Walis mit Thermalbädern, Raclette essen in einem Chalet; Ferien im Herbst (x) im Wallis; dass es dort Thermalbäder hat und man Raclette essen kann; Um einen Berg im Wallis (x), und dass man dort Raclette essen kann und das kann man vom 10 bis 26 Januar. Im Valais (x) hat es einen wunderbaren Winter; es geht darum eine Woche (x) im Valis zu verbringen und Fondue (x) zu essen; um den See im Wallis (x), der zum Entspannen da ist (Werbung); im Wallis im Winter bestellte jemand Raclette; um das Raclette Chalet im Walise Ums Raclette und Wallis; ums Wallis (0P). (falsche/ ungenügende Informationen)

Vorschlag Notenskala (ca. 80% - Note 6, ca. 50% - Note 4)

½ aufrunden	
ab 43	6
39-42	5.5
35-38	5
31-34	4.5
26-30	4
17-25	3.5
8 - 16	3
bis 7	2.5

IX. Schüler- und Lehrerfragebogen

Fragebogen

Vorname und Name: _____

1. Wie gerne hast du Französisch? Umkreise die treffende Zahl.

0 -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10



überhaupt nicht gern



so là là



sehr gern

2. a) Wie gut findest du dein Lehrmittel Bonne Chance! / Clin d'oeil?

0 -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10



überhaupt nicht gut



so là là



sehr gut

b) Wieso?

3. Sprichst du nebst Französisch und Deutsch noch weitere Sprachen? Welche?

.....

4. Hast du ausserhalb der Schule auch schon Französisch gesprochen? Erkläre. (z.B. ein Elternteil französischsprachig, an einem französischsprachigen Ort gewohnt, Ferien, Sprachaufenthalt, Austausch, ..)

Wo?	Situation?	Wie lange?	Bemerkung
Bsp: Frankreich	Ferien	2 Wochen jedes Jahr	

5. Lesetechniken /Strategien helfen dir, einen Text gut zu verstehen (was machst du, wenn du wichtige Wörter nicht verstehst, was hilft dir, den Text besser zu verstehen, usw.)

a) Welche Strategien wendest du beim Lesen an?

.....
.....

b) Welche Strategien kommen dir sonst noch in den Sinn? Zähle möglichst viele auf.

.....
.....

6. Die meisten dieser Wörter hast du gemäss Lehrmittel noch nicht gelernt. Kannst du sie trotzdem verstehen? Übersetze möglichst viele unterstrichene Wörter und gib an, wie du darauf gekommen bist (z.B. kenne ich aus einem Game, ähnlich wie auf Deutsch/Italienisch /Englisch,.. hergeleitet von).

Französisch	Deutsch	Woher ich das weiss
C'est un <u>igloo</u>.	<i>Iglu</i>	<i>wie auf Deutsch</i>
Une <u>plante exotique</u>		
Je suis <u>né</u> en <u>Norvège</u>.		
Quel est l'<u>avantage</u>?		
Des <u>fruits</u>		
Un sac de <u>couchage</u>		
C'est pour la <u>protection</u>.		
J'achète une <u>carte journalière</u>.		
C'est notre <u>société</u> .		
La glace est <u>fondue</u>.		
Quel est ton <u>âge</u>?		
La <u>cuisine italienne</u>		
Des <u>bains thermaux</u>		
Un <u>dessin animé</u>		
C'est un <u>animal en peluche</u>.		
Je dois me <u>moucher</u>.		
Mon animal préféré est le <u>pingouin</u> et aussi le <u>dauphin</u>.		

**Besten Dank für das Ausfüllen des Fragebogens :D
& bonne journée !**

Fragebogen Lehrpersonen

Name und Schule:

Dieser Fragebogen richtet sich an alle Französischlehrpersonen, die sowohl mit dem Lehrmittel "Bonne Chance!" als auch mit "Clin d'oeil" Unterrichtserfahrung haben. Das Ziel ist, die **subjektive Wahrnehmung** dieser Lehrpersonen zu erfassen.

Ich unterrichte Französisch auf Niveau (falls beides zutrifft, zwei separate Fragebögen ausfüllen):

☐ Real

☐ Sek

Bitte folgende Abkürzungen verwenden:

BC = die Bonne Chance!-SuS
(BC) = tendenziell die Bonne Chance!-SuS
= = beide gleich

Cdo = die Clin d'oeil-SuS
(Cdo) = tendenziell die Clin d'oeil-SuS

1. Welche SuS haben **lieber** Französisch?

.....

2. Welche SuS können **insgesamt besser** Französisch?

.....

3. Welche SuS können besser Französisch **sprechen**?

.....

4. Welche SuS sind besser im **Leseverstehen** (allgemein)?

.....

5. Welche SuS können besser mit **schwierigen Texten** umgehen (globales Verstehen, bestimmte Informationen heraussuchen)?

.....

6. **Hypothese:** Wer wird beim durchgeführten Vergleich (Leseverstehen) die bessere Leistung erzielen?

.....

7. Betrifft nur die **8. Reallehrpersonen**, welche mit ihren SuS am Vergleich teilgenommen haben.

Ich habe den Text „Epoustouflante“ (Coiffeur) in der 7. oder 8. Klasse **im Unterricht verwendet** (Test oder Übung):

☐ Ja

☐ Nein

8. Betrifft alle Lehrpersonen, welche mit ihren Klassen beim Vergleich teilgenommen haben.

Hiermit bestätige ich, das **Elterneinverständnis aller weitergegebenen Daten** eingeholt zu haben:

Unterschrift:

Besten Dank fürs Ausfüllen & bonne journée!

X. Vorlage für den Elternbrief

Bern, im Januar 2017

Liebe Eltern

Mein Name ist Susanne Zbinden und ich unterrichte Fremdsprachen an der Sekstufe 1 in Wichtrach. Gleichzeitig bin ich am Abschliessen meines Masters „Mehrsprachigkeitsforschung“ an der Uni Fribourg. Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich SchülerInnen nach alter Didaktik (mit Bonne Chance!) und nach neuer Didaktik (mit Clin d’oeil) im Leseverstehen Französisch vergleichen. Die Französischlehrperson Ihres Sohnes/Ihrer Tochter wird im kommenden Semester ein von mir entwickeltes Leseverstehen durchführen. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn ich die Ergebnisse für den Vergleich verwenden dürfte, selbstverständlich vollständig anonymisiert. Die Lehrperson wird den SchülerInnen die Resultate mitteilen, für detailliertere Auskunft dürfen Sie sich jederzeit bei mir melden.

Für die Unterstützung meiner Arbeit bin ich Ihnen sehr dankbar. Bei Fragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Freundliche Grüsse,



Susanne Zbinden (susanne.zbinden@phbern.ch, 079 230 05 48)

Einverständniserklärung

Name meiner Tochter / meines Sohnes:

☐ Ich erlaube die **anonymisierte** Verwendung der gesammelten Daten meines Kindes für akademische Zwecke.

☐ Ich möchte nicht, dass die anonymisierten Daten meines Kindes verwendet werden.

Ort und Datum: _____

Unterschrift eines Elternteils: _____

XI. Resultate der erzielten Leistungen (gefilterte und ungefilterte Daten)

Gefilterte Daten (N=359), ohne die 4 Klassen mit fehlenden Werten

Summary

Min. 1st Qu. Median Mean 3rd Qu. Max.
6.00 23.00 29.00 29.39 36.00 52.00

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Total, gefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-2.33924	-0.73832	0.03559	0.69522	2.63658

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
--------	------	----------	----------

Klassen.ID	(Intercept)	11.59	3.405
------------	-------------	-------	-------

Residual	65.25	8.078
----------	-------	-------

Number of obs: 359, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	33.632	1.162	39.400	28.944	< 2e-16 ***
ImClin d'oeil	-5.386	1.475	27.400	-3.651	0.001089 **
Geschlechtm	-3.011	0.881	341.800	-3.417	0.000708 ***

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

..1: Total ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

object: Total ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	Df	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Chi Df	Pr(>Chisq)
--	----	-----	-----	--------	----------	-------	--------	------------

..1	4	2570.6	2586.1	-1281.3	2562.6			
-----	---	--------	--------	---------	--------	--	--	--

object	5	2560.4	2579.8	-1275.2	2550.4	12.216	1	0.0004737 ***
--------	---	--------	--------	---------	--------	--------	---	---------------

Parametric bootstrap test; time: 32.36 sec; samples: 1000 extremes: 0;

large : Total ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

small : Total ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

```

stat df p.value
LRT 12.168 1 0.0004861 ***
PBtest 12.168 0.0009990 ***

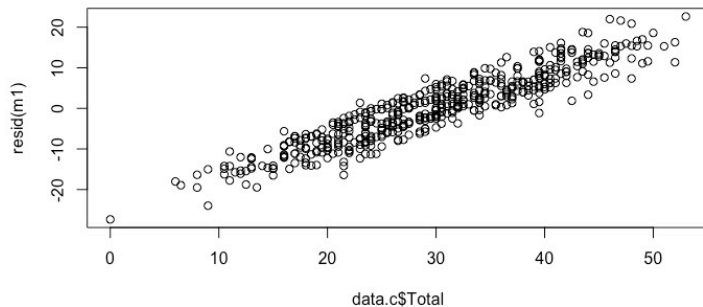
---
t-Test der Klassenmediane
Residuals:
    Min     1Q  Median     3Q      Max
-10.7851 -1.8264  0.4662  1.9222 14.4869

(Intercept) 30.267 2.450 12.353 2.69e-13 ***
lmClin d'oeil -6.258 1.721 -3.637 0.00103 **
propFem      4.828 4.347 1.111 0.27555

---
Residual standard error: 4.901 on 30 degrees of freedom
Multiple R-squared: 0.3156, Adjusted R-squared: 0.27
F-statistic: 6.917 on 2 and 30 DF, p-value: 0.003386

```

Residuen vs. Outcome



Text 1, gefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

```

    Min     1Q  Median     3Q      Max
-2.7768 -0.6400  0.2316  0.7902  1.8133

```

Random effects:

```

Groups   Name      Variance Std.Dev.
Klassen.ID (Intercept) 0.556  0.7456
Residual          5.443  2.3331
Number of obs: 359, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:
      Estimate Std. Error   df t value Pr(>|t|)
(Intercept)  7.3253   0.2949 46.7000 24.836 <2e-16 ***
lmClin d'oeil -0.2522   0.3635 29.3000 -0.694  0.493
Geschlechtm  -0.4121   0.2529 347.2000 -1.630  0.104
---
refitting model(s) with ML (instead of REML)
Models:
..1: Text1 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
object: Text1 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
      Df  AIC   BIC logLik deviance Chisq Chi Df Pr(>Chisq)
..1   4 1656.5 1672.1 -824.27  1648.5
object 5 1658.1 1677.5 -824.03  1648.1 0.4796   1   0.4886
---
Parametric bootstrap test; time: 31.22 sec; samples: 1000 extremes: 524;
large : Text1 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
small : Text1 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
      stat df p.value
LRT   0.4347 1 0.5097
PBtest 0.4347 0.5245
---
t-Test der Klassenmediane
Residuals:
      Min    1Q  Median    3Q     Max
-2.6619 -0.6908  0.0423  0.7867  2.6149

Coefficients:
      Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  6.8625   0.5660 12.124 1.67e-13 ***
lmClin d'oeil -0.4329   0.4015 -1.078  0.289
propFem      0.6969   1.0363  0.672  0.506
---
Residual standard error: 1.178 on 32 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.04361,    Adjusted R-squared:  -0.01616
F-statistic: 0.7296 on 2 and 32 DF,  p-value: 0.4899

```

Text 2, gefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-1.9616	-0.7491	-0.1103	0.6922	2.7676

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
--------	------	----------	----------

Klassen.ID	(Intercept)	1.625	1.275
------------	-------------	-------	-------

Residual	14.094	3.754
----------	--------	-------

Number of obs: 359, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	8.9416	0.4868	45.8000	18.370	< 2e-16 ***
lmClin d'oeil	-2.2606	0.6039	29.4000	-3.744	0.000786 ***
Geschlechtm	-1.7543	0.4074	346.4000	-4.306	2.17e-05 ***

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

..1: Text2 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

object: Text2 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	Df	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Chi	Df
..1	4	2012.5	2028.0	-1002.23	2004.5			
object	5	2001.7	2021.1	-995.86	1991.7	12.734	1	

Pr(>Chisq)

..1

object 0.0003591 ***

Parametric bootstrap test; time: 30.91 sec; samples: 1000 extremes: 0;

large : Text2 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

small : Text2 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	stat	df	p.value
LRT	12.689	1	0.0003678 ***
PBtest	12.689		0.0009990 ***

t-Test der Klassenmediane

Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-----	----	--------	----	-----

-3.9625 -1.3336 -0.3383 1.1962 5.8406

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	6.8504	0.9397	7.290	2.76e-08 ***
lmClin d'oeil	-2.5090	0.6665	-3.764	0.000676 ***
propFem	2.7453	1.7205	1.596	0.120387

Residual standard error: 1.956 on 32 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.326, Adjusted R-squared: 0.2839

F-statistic: 7.739 on 2 and 32 DF, p-value: 0.001813

Text 3, gefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-3.09479	-0.51855	0.04907	0.67860	2.17470

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
--------	------	----------	----------

Klassen.ID	(Intercept)	0.5626	0.750
------------	-------------	--------	-------

Residual	7.2520	2.693
----------	--------	-------

Number of obs: 359, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	9.2666	0.3233	44.0000	28.660	<2e-16 ***
lmClin d'oeil	-1.0684	0.3927	26.0000	-2.720	0.0115 *
Geschlechtm	-0.1255	0.2910	348.0000	-0.431	0.6665

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

..1: Text3 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

object: Text3 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	Df	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Chi Df	Pr(>Chisq)
--	----	-----	-----	--------	----------	-------	--------	------------

..1	4	1762.0	1777.5	-876.98	1754.0			
-----	---	--------	--------	---------	--------	--	--	--

object	5	1756.7	1776.1	-873.36	1746.7	7.2398	1	0.00713
--------	---	--------	--------	---------	--------	--------	---	---------

```

..1
object **
---
Parametric bootstrap test; time: 32.39 sec; samples: 1000 extremes: 16;
large : Text3 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
small : Text3 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

      stat df p.value
LRT   7.1877 1 0.007341 **
PBtest 7.1877 0.016983 *
---
t-Test der Klassenmediane
Residuals:
      Min       1Q   Median       3Q      Max
-3.2935 -0.7554  0.2936  0.8280  3.5139

Coefficients:
              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)   9.24675    0.65508  14.115 2.71e-15 ***
lmClin d'oeil -1.19858    0.46465  -2.580  0.0147 *
propFem       -0.01414    1.19940  -0.012  0.9907
---
Residual standard error: 1.364 on 32 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.1745, Adjusted R-squared:  0.1229
F-statistic: 3.382 on 2 and 32 DF, p-value: 0.04653

```

Text 4, gefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-2.92132	-0.66038	0.06669	0.64897	2.24606

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
--------	------	----------	----------

Klassen.ID	(Intercept)	0.5996	0.7743
------------	-------------	--------	--------

Residual	5.6085	2.3682
----------	--------	--------

Number of obs: 359, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

```

      Estimate Std. Error   df t value Pr(>|t|)
(Intercept)   7.8045    0.3022 44.8000 25.825 < 2e-16 ***
lmClin d'oeil -1.5110    0.3734 28.3000 -4.047 0.000365 ***
Geschlechtm   -0.7079    0.2568 346.5000 -2.757 0.006148 **
---
refitting model(s) with ML (instead of REML)
Models:
..1: Text4 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
object: Text4 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
      Df   AIC   BIC logLik deviance  Chisq Chi Df Pr(>Chisq)
..1    4 1682.4 1698 -837.22  1674.4
object  5 1669.6 1689 -829.79  1659.6 14.853    1 0.0001162

..1
object ***
---
Parametric bootstrap test; time: 32.49 sec; samples: 1000 extremes: 0;
large : Text4 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
small : Text4 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
      stat df  p.value
LRT   14.807  1 0.0001191 ***
PBtest 14.807  0.0009990 ***
---
t-Test der Klassenmediane
Residuals:
      Min      1Q  Median      3Q      Max
-2.8417 -0.6150  0.1760  0.7138  2.4795

Coefficients:
      Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)   6.8851    0.5807 11.857 3.01e-13 ***
lmClin d'oeil -1.7424    0.4119 -4.231 0.000182 ***
propFem       1.3472    1.0632  1.267 0.214242
---
Residual standard error: 1.209 on 32 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.3659, Adjusted R-squared:  0.3263
F-statistic: 9.234 on 2 and 32 DF, p-value: 0.0006828

```

Bonustext, gefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

REML criterion at convergence: 36.5

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-1.2578	-0.6062	-0.3967	-0.1164	3.7476

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
--------	------	----------	----------

Klassen.ID	(Intercept)	0.004412	0.06642
------------	-------------	----------	---------

Residual		0.059180	0.24327
----------	--	----------	---------

Number of obs: 359, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.20972	0.02901	48.60000	7.229	3.06e-09 ***
lmClin d'oeil	-0.10756	0.03516	28.70000	-3.059	0.00478 **
Geschlechtm	-0.03840	0.02628	349.00000	-1.461	0.14480

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

..1: Bonustext ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

object: Bonustext ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	Df	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Chi Df	Pr(>Chisq)
..1	4	36.956	52.489	-14.478	28.956			
object	5	29.916	49.333	-9.958	19.916	9.0402	1	0.002641 **

Parametric bootstrap test; time: 31.39 sec; samples: 1000 extremes: 3;

large : Bonustext ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

small : Bonustext ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	stat	df	p.value
LRT	8.9941	1	0.002708 **
PBtest	8.9941		0.003996 **

t-Test der Klassenmediane

Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-0.24296	-0.06511	-0.02048	0.05834	0.28019

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.15037	0.05510	2.729	0.01023 *
ImClin d'oeil	-0.12371	0.03908	-3.165	0.00339 **
propFem	0.09259	0.10088	0.918	0.36560

Residual standard error: 0.1147 on 32 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.2436, Adjusted R-squared: 0.1963

F-statistic: 5.153 on 2 and 32 DF, p-value: 0.01148

Ungefilterte Daten (N=473), ohne die 4 Klassen mit fehlenden Werten

Summary

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
0.00	23.00	30.00	29.74	37.00	52.00

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Total, ungefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-3.0766	-0.7182	0.0380	0.6988	2.4745

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
Klassen.ID	(Intercept)	11.15	3.340
Residual		78.48	8.859

Number of obs: 473, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	33.3890	1.1268	48.9000	29.632	< 2e-16 ***
ImClin d'oeil	-4.8656	1.4222	33.6000	-3.421	0.00166 **
Geschlechtm	-2.5385	0.8368	454.5000	-3.034	0.00255 **

```

---

refitting model(s) with ML (instead of REML)
Models:
..1: Total ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
object: Total ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

   Df   AIC   BIC logLik deviance Chisq Chi Df Pr(>Chisq)
..1   4 3457.9 3474.5 -1724.9  3449.9
object 5 3449.1 3469.9 -1719.6  3439.1 10.723   1 0.001058 **

---

Parametric bootstrap test; time: 33.00 sec; samples: 1000 extremes: 1;
large : Total ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
small : Total ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

      stat df p.value
LRT   10.683  1 0.001081 **
PBtest 10.683  0.001998 **

---

t-Test der Klassenmediane
Residuals:

   Min    1Q  Median    3Q   Max
-9.1845 -2.0398  0.7604  2.5750 11.3621

Coefficients:

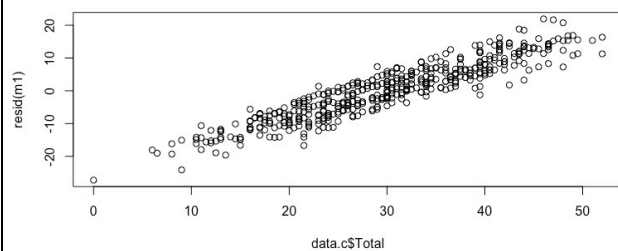
      Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  32.1653    2.5179  12.775 4.14e-14 ***
lmClin d'oeil -4.6356    1.4853  -3.121 0.00381 **
propFem      -0.9711    5.3375  -0.182 0.85678

---

Residual standard error: 4.304 on 32 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.2455, Adjusted R-squared:  0.1983
F-statistic: 5.205 on 2 and 32 DF, p-value: 0.01104

```

Residuen vs. Outcome



Text 1, ungefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-3.1022	-0.5789	0.1949	0.7588	1.8859

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
Klassen.ID	(Intercept)	0.5716	0.756
Residual		5.5956	2.366

Number of obs: 473, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	7.2407	0.2772	52.8000	26.123	<2e-16 ***
lmClin d'oeil	-0.1535	0.3433	33.9000	-0.447	0.658
Geschlechtm	-0.3046	0.2229	457.2000	-1.366	0.173

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

..1: Text1 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

object: Text1 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	Df	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Chi Df	Pr(>Chisq)
..1	4	2191.3	2208.0	-1091.7	2183.3			
object	5	2193.1	2213.9	-1091.6	2183.1	0.2014	1	0.6536

Parametric bootstrap test; time: 33.30 sec; samples: 1000 extremes: 713;

large : Text1 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

small : Text1 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	stat	df	p.value
LRT	0.1621	1	0.6872
PBtest	0.1621		0.7133

t-Test der Klassenmediane

Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-2.1021	-0.5321	0.1745	0.5677	2.0225

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
--	----------	------------	---------	----------

```

(Intercept)  7.1059  0.6022 11.800 3.41e-13 ***
lmClin d'oeil -0.1782  0.3552 -0.502  0.619
propFem      -0.1341  1.2766 -0.105  0.917
---
Residual standard error: 1.029 on 32 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.00914,    Adjusted R-squared: -0.05279
F-statistic: 0.1476 on 2 and 32 DF,  p-value: 0.8634

```

Text 2, ungefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-1.95399	-0.77762	-0.09219	0.70229	2.73782

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
--------	------	----------	----------

Klassen.ID	(Intercept)	1.769	1.330
------------	-------------	-------	-------

Residual	15.485	3.935
----------	--------	-------

Number of obs: 473, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	8.9054	0.4734	52.4000	18.810	< 2e-16 ***
lmClin d'oeil	-2.1275	0.5902	34.4000	-3.605	0.000976 ***
Geschlechtm	-1.5037	0.3711	456.6000	-4.052	5.98e-05 ***

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

..1: Text2 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

object: Text2 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	Df	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Chi Df	Pr(>Chisq)
--	----	-----	-----	--------	----------	-------	--------	------------

..1	4	2686.6	2703.2	-1339.3	2678.6			
-----	---	--------	--------	---------	--------	--	--	--

object	5	2676.8	2697.6	-1333.4	2666.8	11.757	1	0.000606 ***
--------	---	--------	--------	---------	--------	--------	---	--------------

Parametric bootstrap test; time: 33.60 sec; samples: 1000 extremes: 1;

large : Text2 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

small : Text2 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

stat	df	p.value
------	----	---------


```

LRT  11.719 1 0.0006187 ***
PBtest 11.719 0.0019980 **
---
t-Test der Klassenmediane
Residuals:
  Min    1Q  Median    3Q   Max
-2.8920 -0.9615 -0.1721  1.0735  3.8156

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)   7.6031    1.0050   7.565 1.29e-08 ***
lmClin d'oeil -2.1179    0.5929  -3.572 0.00114 **
propFem       1.0113    2.1304   0.475 0.63822
---
Residual standard error: 1.718 on 32 degrees of freedom
Multiple R-squared: 0.286, Adjusted R-squared: 0.2414
F-statistic: 6.41 on 2 and 32 DF, p-value: 0.004559

```

Text 3, ungefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

```

  Min    1Q  Median    3Q   Max
-3.03666 -0.59136  0.07727  0.72337  2.30795

```

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
Klassen.ID	(Intercept)	0.6978	0.8353
Residual		7.8795	2.8071

Number of obs: 473, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	9.22590	0.31868	51.70000	28.951	<2e-16 ***
lmClin d'oeil	-1.03631	0.39142	32.20000	-2.648	0.0125 *
Geschlechtm	-0.05045	0.26428	457.60000	-0.191	0.8487

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

```

..1: Text3 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
object: Text3 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
      Df  AIC  BIC logLik deviance Chisq Chi Df Pr(>Chisq)
..1   4 2357.1 2373.7 -1174.5  2349.1
object 5 2352.3 2373.1 -1171.2  2342.3 6.7421   1 0.009416 **
---
Parametric bootstrap test; time: 33.78 sec; samples: 1000 extremes: 14;
large : Text3 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
small : Text3 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)
      stat df p.value
LRT   6.7003 1 0.00964 **
PBtest 6.7003 0.01499 *
---
t-Test der Klassenmediane
Residuals:
      Min       1Q   Median       3Q      Max
-2.6326 -0.6599  0.1398  0.7764  2.9483

Coefficients:
      Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)   9.8960    0.7024  14.090 2.85e-15 ***
lmClin d'oeil -0.8602    0.4143  -2.076  0.046 *
propFem       -1.8951    1.4889  -1.273  0.212
---
Residual standard error: 1.201 on 32 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.1851, Adjusted R-squared:  0.1342
F-statistic: 3.634 on 2 and 32 DF,  p-value: 0.03783

```

Text 4, ungefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

```

      Min       1Q   Median       3Q      Max
-2.68004 -0.68079  0.08169  0.71990  2.51960

```

Random effects:

```

Groups   Name      Variance Std.Dev.
Klassen.ID (Intercept) 0.5599  0.7482
Residual              6.6129  2.5715

```

Number of obs: 473, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	7.8133	0.2892	52.8000	27.017	< 2e-16 ***
lmClin d'oeil	-1.4281	0.3543	32.5000	-4.031	0.000314 ***
Geschlechtm	-0.6412	0.2420	458.1000	-2.649	0.008348 **

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

..1: Text4 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

object: Text4 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	Df	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Chi Df	Pr(>Chisq)
..1	4	2280.9	2297.5	-1136.5	2272.9			
object	5	2268.6	2289.4	-1129.3	2258.6	14.258	1	0.0001594 ***

Parametric bootstrap test; time: 32.81 sec; samples: 1000 extremes: 0;

large : Text4 ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

small : Text4 ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	stat	df	p.value
LRT	14.217	1	0.0001629 ***
PBtest	14.217		0.0009990 ***

t-Test der Klassenmediane

Residuals:

	Min	1Q	Median	3Q	Max
	-2.9232	-0.6549	0.1049	0.6112	2.3389

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	7.3491	0.6566	11.19	1.34e-12 ***
lmClin d'oeil	-1.3985	0.3873	-3.61	0.00103 **
propFem	0.1112	1.3920	0.08	0.93680

Residual standard error: 1.122 on 32 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.2961, Adjusted R-squared: 0.2521

F-statistic: 6.729 on 2 and 32 DF, p-value: 0.003635

Bonustext, ungefiltert

Linear mixed model fit by REML t-tests use Satterthwaite approximations to degrees of freedom [lmerMod]

Scaled residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-1.226	-0.586	-0.419	0.851	3.550

Random effects:

Groups	Name	Variance	Std.Dev.
Klassen.ID	(Intercept)	0.003885	0.06233
	Residual	0.064225	0.25343

Number of obs: 471, groups: Klassen.ID, 35

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	df	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.20695	0.02676	54.20000	7.734	2.6e-10 ***
lmClin d'oeil	-0.08686	0.03218	31.30000	-2.699	0.0111 *
Geschlechtm	-0.03224	0.02385	458.20000	-1.352	0.1771

refitting model(s) with ML (instead of REML)

Models:

..1: Bonustext ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

object: Bonustext ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	Df	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Chi	Df	Pr(>Chisq)
..1	4	75.838	92.457	-33.919	67.838				
object	5	70.775	91.549	-30.388	60.775	7.063	1	0.007869	**

Parametric bootstrap test; time: 32.77 sec; samples: 1000 extremes: 10;

large : Bonustext ~ lm + Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

small : Bonustext ~ Geschlecht + (1 | Klassen.ID)

	stat	df	p.value
LRT	7.0197	1	0.008062 **
PBtest	7.0197		0.010989 *

t-Test der Klassenmediane

Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-2.9232	-0.6549	0.1049	0.6112	2.3389

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
--	----------	------------	---------	----------

```

(Intercept) 7.3491 0.6566 11.19 1.34e-12 ***
lmClin d'oeil -1.3985 0.3873 -3.61 0.00103 **
propFem 0.1112 1.3920 0.08 0.93680

```

Residual standard error: 1.122 on 32 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.2961, Adjusted R-squared: 0.2521

F-statistic: 6.729 on 2 and 32 DF, p-value: 0.003635

XII. Lineare Regression zur Überprüfung von Korrelationen

Lineare Regression								
Regressionsstatistik								
R		0.38168						
R-Quadrat		0.14568						
Normierte R-Quadrat		0.12971						
S		8.38315						
MSE		22,559.00354						
RMSE		150.19655						
PRESS		23,567.97224						
PRESS RMSE		8.47665						
Prognostizierte R-Quadrat		0.10747						
N		328						
Total = 27.64164 - 5.52799 * LM + 2.49758 * m/w - 0.12286 * Self + 1.19225 * Anz. + 0.55637 * gerne - 0.10649 * LM-gut								
Varianzanalyse								
	d.f.	SS	MS	F	p-Wert			
Regression	6	3,846.77618	641.12936	9.12286	3.17290E-9			
Rest	321	22,559.00354	70.27727					
Fazit	327	26,405.77973						
	Koeffizienten	Typenfehler	LCL	UCL	t-Statistik	p-Wert	H0 (5%)	VIF
Y-Kreuzung	27.64164	2.22937	23.25561	32.02767	12.39883	0	abgelehnt	**
LM	-5.52799	1.08118	-7.65510	-3.40089	-5.11290	5.46334E-7	abgelehnt	**
m/w	2.49758	0.96730	0.59454	4.40062	2.58202	0.01027	abgelehnt	**
Self	-0.12286	0.16095	-0.43950	0.19378	-0.76338	0.44580	angenommen	**
Anz.	1.19225	0.36571	0.47276	1.91174	3.26012	0.00123	abgelehnt	**
gerne	0.55637	0.21672	0.12999	0.98274	2.56720	0.01071	abgelehnt	**
LM-gut	-0.10649	0.25753	-0.61315	0.40018	-0.41348	0.67953	angenommen	**
T (5%)	1.96738							
LCL - Untergrenze des 95%-Konfidenzintervall								

XIII. Prozentual richtig erkannte Strategien-Items aus Text 3, 4 und dem Fragebogen (3,4, FB)

Lehrmittel	Japonais	charge	l'aiguille	taille	USA	Kristall	Kristalle	Schwingungen
	3	3	3	3	3	3	3	3
BC	56%	40%	63%	53%	56%	88%	80%	43%
Cdo	51%	40%	62%	36%	59%	82%	68%	36%

Lehrmittel	plats préférés	spécialités turques	Schweden	Norvège	sac de couchage
	4	4	4	FB	FB
BC	36%	36%	78%	76%	5%
Cdo	25%	33%	69%	71%	3%

Lehrmittel	carte journalière	fondue	moucher	pingouin
	FB	FB	FB	FB
BC	4%	5%	1%	93%
Cdo	2%	1%	2%	93%

XIV. Schülerrückmeldungen zu den Lehrmitteln

Begründung zur Lehrmittel- Affinität (Anz. Mehrfachnennungen in Klammern)

BC
<p>lernt (sehr) viel (13)</p> <p>einfach verständlich/nicht kompliziert (12)</p> <p>gut erklärt (10)</p> <p>übersichtlich (6)</p> <p>Wörter lernen, gute Wörter im Lexique (5)</p> <p>gut erklärt wie vorgehen/ Aufgaben (4)</p> <p>Wörter im Heft nachschlagen kann, gibt Wörterbuch (4)</p> <p>guter Aufbau (3)</p> <p>praktisch zum Lernen (3)</p> <p>viele Hilfsmöglichkeiten (3)</p> <p>gute, verständliche Übungen (3)</p> <p>abwechslungsreich (Schreiben, Hören, Sprechen und Lesen) (2)</p> <p>lernt neben dem Mündlichen auch ein bisschen Schriftliches (2)</p> <p>viele Bilder passend (2)</p> <p>gute Aufgaben (2)</p> <p>verschiedene Themen</p> <p>jede Lektion etwas Neues dazulernen</p> <p>man kommt schnell vorwärts</p> <p>durch franz.Texte verbessert man sich im Lesen</p>

lernt schnell Wichtiges um sich zu verständigen
 man lernt sich zu verständigen mit den richtigen Begriffen
 schnell gelernt, Sätze zu bilden
 man lernt wichtige Sachen
 kann sich die Sprache gut einprägen
 findet alles im Buch
 man weiss, was man lernt
 enthält alles Wesentliche
 alles gut
 interessant
 gute Beispiele
 weil ich sehe, wie das Mille feuilles aufgebaut ist
 gefällt mir
 lustig aufgebaut

(sehr) veraltet (12)
 kompliziert, schwierig, (teilweise) nicht verständlich (12)
 langweilig (Themen)/immer das gleiche (9)
 Bücher fallen auseinander (2)
 mehr mündlich
 nicht ausgeglichen
 schlecht aufgebaut
 nur Grammatik
 ich lerne nicht gerne Wörtli
 man kann schnell vergessen, was man gelernt hat
 schlechte Aufgaben
 manchmal unvollständig
 grosser Teil basiert auf Fleiss
 paar Übungen schlecht aufgebaut
 schwierige Texte ohne Erklärung
 habe manchmal Schwierigkeiten mit der Anordnung der Blätter
 Telefonate unnötig
 schlechte Beispiele
 Lexique unübersichtlich
 unverständliche Aufgaben
 manchmal unübersichtlich
 komische Übungen
 Bonne Chance! 3 hat kein eigenes Lexique
 Bilder beschreiben, wo nicht klar ist, was passiert

Cdo

gut verständlich, alles klar (11)
 es ist mit Spass verbunden, lerne gerne damit (4)
 gut lernbar, lerne gut (4)
 ich will nicht immer Wörtli lernen (3)
 abwechslungsreich (3)
 mit Computer (2)
 Videos, Spiele (2)
 hilft mir zu verstehen (2)
 man lernt viele neue französisch Wörter
 weil es mündlich ist
 mit spielerischem Lernen Wörter gut einprägen

viel Theater

schön gestaltet

übersetzte Wörter helfen, die Übung zu verstehen

viele Bilder, so kann man gut lernen

gut, dass z.T. auf Deutsch übersetzt

lernt nicht viel/nichts (28)

lernt unnötige Sachen/Wörter, welche ich nie benutzen werde (17)

begreife/verstehe es nicht gut/ schwierig/zu kompliziert (17)

lernt das Wichtigste/ für Alltag nicht (13)

mir fehlt Grammatik (7)

fände es besser, wenn wir Wörter lernen würden (4)

langweilig (4)

kann mich nicht gut verständigen (3)

Aufträge nicht klar (2)

lernt nicht gut Sprechen und Schreiben (2)

komisch

weil man spielerisch Französisch lernt (kann ich nicht so gut Französisch als wenn man nur Wörter zum lernen hat)

man lernt da keine Wörter sondern Lieder. Dank unserer Lehrerin bekommen wir noch zusätzliche Wörter zum lernen.

habe schon 5 Jahre Franz und kann immer noch nicht fließend sprechen

könnte nicht einfach sprechen

man schreibt viel, ich kann Sprachen besser lernen, wenn man spricht

ist viel zu spielerisch, man macht eigentlich gar nichts

man lernt nur die Wörter

Übungen besser gestalten

zu viel Grammatik

immer dasselbe Thema

langsam so irgendwie kindisch

ergibt nicht alles Sinn

viele Fehler

zu viele verschiedene Themen

geht nicht direkt ums Französisch lernen

funktioniert zuhause nicht mit Computer

sollte weniger Text haben und mehr Aufgaben

lernt Sprechen aber nicht Schreiben

hilft mir nicht

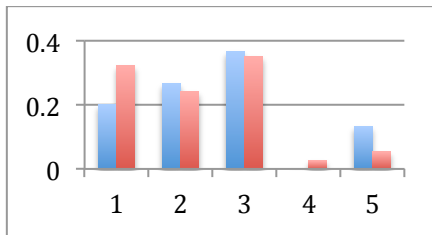
nicht praktisch

Das magazine könnte z.B. etwas Besseres herstellen z.B. wie man in der echten Welt spricht

XV. Lehrerperspektive

Weitere Ergebnisse der Lehrerbefragung:

Tabelle 13 Welche SuS haben lieber Französisch?



- 1= Cdo-SuS
- 2= tendenziell Cdo-SuS
- 3= kein Unterschied
- 4= tendenziell BC-SuS
- 5= BC-SuS

Legende: blau= Sekundarlehrkräfte (N=30), rot= Reallehrkräfte (N=37), 0.2= 20% der Antworten

Tabelle 14 Welche SuS können insgesamt besser Französisch?

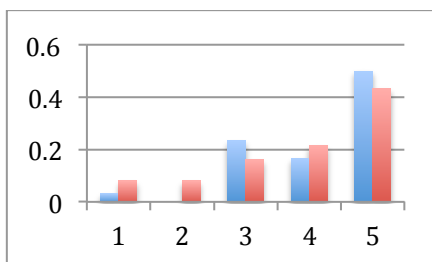


Tabelle 15 Welche SuS können besser Französisch sprechen?

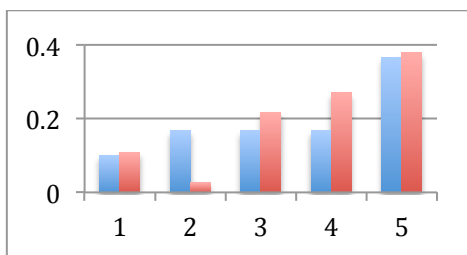
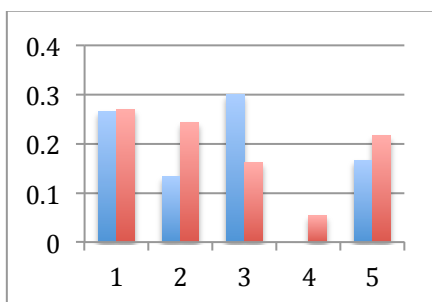


Tabelle 16 Wie werden die Resultate beim durchgeführten Vergleich ausfallen?



XVI. Rohdaten

Die Datentabellen sind elektronisch unter folgendem Link zugänglich (und auf Anfrage weiter verwendbar):

https://1drv.ms/f/s!AhGhMccc_Fn8gthgWSaaQC8IP5fq8Q