

Giuseppe Manno

Schriftliche Rezeption im Französischen als zweite schulische Fremdsprache in der Deutschschweiz

Eine stufen- und sprachenübergreifende Untersuchung zur Lesekompetenz und zur Kognatenerkennung

1 Einleitung

Der lexikalische Zugriff beim Lesen in der Fremdsprache wird als sehr wichtig betrachtet, da zahlreiche unbekannte Lexeme den Leseprozess erschweren können. Deshalb können Kognaten eine lohnende Quelle für das Erkennen oder Erschließen von Wortschatz darstellen, um den Leseprozess in der Fremdsprache zu entlasten. In der Forschung fand in den letzten Jahrzehnten eine Schwerpunktverlagerung von den interlingualen *Interferenzen* hin zur Erforschung der Nutzung *positiver Transfers* von Sprach- und Lernerfahrungen statt (Marx und Hufeisen 2004). Die wechselseitigen Einflüsse zwischen Sprachen werden nicht mehr nur als mögliche Fehlerquelle, sondern als Elemente wahrgenommen, die einen ökonomischen Lernprozess ermöglichen (Neuner 2005).

Im Laufe der letzten Jahre wurde durch die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins 3. bzw. 5. Schuljahr (Modell 3/5) in der Schweiz eine Fremdsprachenreform verwirklicht, mit dem Ziel einer Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit für alle (EDK 2004). Im Kontext dieser Fremdsprachenreform wurde in der Ostschweiz der Beginn des Englischunterrichts von der 7. in die 3. Klasse vorverlegt, während Französisch weiterhin, jetzt aber als 2. Fremdsprache, ab der 5. Klasse unterrichtet wird. Es wurden im Zuge der Fremdsprachenreform zahlreiche Studien zur Evaluation des Fremdsprachenunterrichts bzw. zur Erreichung der Lehrplanziele durchgeführt (vgl. Manno und Egli Cuenat 2018), wobei bisher keine Studie den Übergang von der 6. in die 7. Klasse untersucht hat. Es fehlen auch echte Längsschnittstudien zum Französischen. Im Forschungsprojekt *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* (Manno et al. 2020) wurde die Entwicklung von

Giuseppe Manno, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Lesen, Schreiben und Sprechen in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch im Kanton St. Gallen untersucht. Es wurde dabei erforscht, inwiefern sich diese Sprachen gegenseitig stützen und über die Stufengrenze hinweg entwickeln.

Im Zentrum des vorliegenden Artikels stehen die Lesekompetenz und die Kognatenerkennung und -erschließung (KE) in der 2. Fremdsprache Französisch im Modell 3/5 (Englisch ab der 3./Französisch ab der 5. Klasse) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. Es geht einerseits um die Frage, ob in der Lesekompetenz interlinguale Zusammenhänge bzw. Effekte der 1. auf die 2. Fremdsprache vorliegen. Andererseits wird überprüft, inwiefern auf der jeweiligen Stufe die KE mit dem Detailverständnis korreliert und ob sie einen guten Prädiktor für das Detailverständnis darstellt. Schließlich wird untersucht, inwiefern sich diesbezüglich Veränderungen am Stufenübergang feststellen lassen.

Der vorliegende Artikel stellt eine kritische und selektive Synthese von zwei Aufsätzen dar, die bereits publiziert wurden. Der erste Aufsatz untersuchte die Lesekompetenz in beiden Fremdsprachen am Stufenübergang (Manno 2018). Der zweite Artikel befasste sich mit der KE (Manno 2020a). Die Berücksichtigung der Erkenntnisse aus beiden Untersuchungen sowie weiterer Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zu Lesestrategien (Manno und Le Pape Racine 2020), Überzeugungen der Lehrpersonen und Schüler*innen (Le Pape Racine und Brühwiler 2020) und zum Systemvergleich zwischen der Vergleichs- und der Untersuchungsgruppe hinsichtlich der Lesekompetenz in der 6. und 7. Klasse (Manno 2017; Manno 2020b) sowie hinsichtlich der KE in der 6. Klasse (Manno und Egli Cuenat 2020) liefern zusätzliche Anhaltspunkte für die Entwicklung am Stufenübergang des Verhältnisses zwischen der Lesekompetenz und der KE in der Tertiärsprache Französisch.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Fremdsprachen- und Tertiärsprachenerwerbsforschung

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik richtet sich der Fokus auf das dynamische Zusammenspiel zwischen den Sprachen im Repertoire der Lernenden (Lüdi und Py 2009). In der Fremdsprachen- und Tertiärsprachenerwerbsforschung fand hinsichtlich der wechselseitigen Einflüsse zwischen Sprachen eine Verlagerung des Interesses von interlingualen Unterschieden als Fehlerquellen hin zur Er-

forschung der Nutzung von Gemeinsamkeiten statt (z.B. Kognaten). Obwohl der Nachweis schwierig zu erbringen ist, inwiefern zielsprachengerechte Formen in der Lernersprache auf den positiven Einfluss der vorliegenden Sprachen zurückzuführen sind (Ringbom 2007; Bono 2008), überwiegen die positiven Transfers gegenüber Interferenzen (Meißner et al. 2004: 16; Klein 2007: 8). Transfer funktioniert in der Regel umso besser, je ähnlicher sich Ziel- und Brückensprache sind (Hammarberg 2006). Die typologische Nähe ist relevant für die vorliegende Kombination Deutsch-Englisch-Französisch, denn Englisch beinhaltet zahlreiche romanische Züge (Klein und Reissner 2006). Dabei hängt diese Aktivierung auch von der wahrgenommenen Distanz zwischen den Sprachen ab (Ó Laoire und Singleton 2009).

Es wird angenommen, dass Tertiärsprachenlernende wichtige Lernvorteile gegenüber Lernenden einer 1. Fremdsprache haben sollten (Marx und Hufeisen 2004). Hufeisen (2005) postuliert in ihrem *Faktorenmodell*, dass zwischen dem Lernen der 1. und der 2. Fremdsprache ein qualitativer Unterschied bestehe: Man verfüge im Tertiärsprachenerwerb über Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien, die sich Lernende der 1. Fremdsprache erst aneignen müssen. Erste empirische Studien v.a. im Bereich der Rezeption stützen diese Annahme (z.B. Dentler et al. 2000). Haenni Hoti et al. (2009: 21) haben den Tertiärsprachenerwerb bei Primarschüler*innen in der Zentralschweiz untersucht. Diese Longitudinalstudie stellte im Lesen einen positiven Einfluss von Deutsch und Englisch auf Französisch in der 5. Klasse bzw. nach einem Jahr Französischunterricht fest, wobei Französisch stärker von der 1. Fremdsprache als von der Schulsprache abhing. Heinzmann et al. (2010) fanden in der Folgestudie heraus, dass die meisten Unterschiede am Ende der 6. Klasse nivelliert wurden. Cenoz (2013) gelangte in ihrer Synthese zum Schluss, dass Lernende einer Tertiärsprache nicht automatisch von vorhergehenden Sprachen profitieren. Hufeisen (2010) hat ihr Modell anhand von neuen Forschungsergebnissen revidiert: Damit das Lernen einer Tertiärsprache erleichtert werden könne, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt werden, z.B. können sich motivationale Hinder- nisse gegenüber Brückensprachen hemmend auswirken. Gewisse Lernertypen machen zu wenig aus ihrem mehrsprachigen Potential (Müller-Lancé 2003) bzw. das interlinguale Erschließen setzt nicht automatisch ein. Deshalb sollten Transferstrategien gezielt gelehrt und gelernt werden (Hufeisen 2010: 204). Die Erforschung des multiplen Sprachenerwerbs im schulischen Umfeld kann aufgrund der Komplexität des Phänomens (Alter, Stundendotation, eingesetzte Didaktik usw.) nicht als abgeschlossen betrachtet werden (Lambelet und Berthele 2015).

2.2 Lesekompetenz und lexikalischer Zugriff in den Fremdsprachen

Das Lesen von authentischen Texten in der Fremdsprache ist anspruchsvoll. Im Leseprozess interagieren *Top-down*-Prozesse und *Bottom-up*-Prozesse (vgl. Lutjeharms 2016: 98). Selbst bei einer genügenden Lesekompetenz in der Schulsprache stellt das Lesen in der Fremdsprache (L2) die Anfänger vor etliche Schwierigkeiten (Gaonac'h 2000: 7; Nold et al. 2008: 137). Eine noch ungenügende Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen (z.B. lexikalischer Zugriff, syntaktische Analyse) führt zu einem verlangsamten Leseverständnis und zur Dominanz der *Bottom-up*-Prozesse. Das Arbeitsgedächtnis wird dabei zu stark belastet, so dass die Verarbeitungskapazität für das Herstellen des Textzusammenhangs und der Bedeutungsentnahme (*Top-down*-Prozesse) nicht ausreicht. Zum effizienten Lesen sind jedoch das Zusammenspiel beider Prozesse sowie eine Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen notwendig (Gaonac'h 2000). Der lexikalische Zugriff in der Fremdsprache ist sehr wichtig, denn zahlreiche unbekannte Lexeme erschweren die Worterkennung und hemmen die *Bottom-up*-Prozesse. Die Kognaten können sich als eine wertvolle Entlastung für den Leseprozess in der Fremdsprache erweisen (Gass 1999).

Wie sieht es nun in der Tertiärsprache aus? Erste Studien zur Lesekompetenz bei Erwachsenen weisen darauf hin, dass sie erst ab einer gewissen Sprachkompetenz in der Tertiärsprache Lernvorteile haben. In der Studie von Peyer et al. (2010: 232–233) zeigten italienisch- und französischsprachige Studierende bessere Leseleistungen in Deutsch als Tertiärsprache dank der Brückensprache Englisch. Dabei profitierten die Lernenden mit schwachen Deutschkompetenzen weniger von ihren Englischkompetenzen als Lernende im mittleren Bereich (Niveau A2). In der DESI-Studie zogen Nold et al. (2008: 137) die *Schwellenhypothese* (Cummins 1979) für das Englische heran: Einerseits werden Lesestrategien der Erstsprache in das fremdsprachliche Lesen übertragen, sofern „ein bestimmtes sprachliches Schwellenniveau in der L1 erreicht“ wird. Andererseits sei auch in der L2 „ein ausgeprägtes sprachliches Niveau“ in der bildungssprachlichen Kompetenz (*Cognitive Academic Language Proficiency*) notwendig. Lechner und Siemund (2014) postulierten eine *doppelte Schwelle* in ihrer Studie über die englische bildungssprachliche Kompetenz von Hamburger Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Zumindest bei verwandten Sprachen ist diese „Schwelle“ tiefer anzusetzen als in anderen Sprachkombinationen: Die Interkomprehensionsdidaktik ermöglicht beispielsweise das Leseverständnis in einer *unbekannten Fremdsprache* über eine verwandte Brückensprache (Meißner et al. 2004).

2.3 Studien zur Kognatenerkennung

Es liegt keine allgemein gültige Definition des Begriffs *Kognat* vor (Manno und Egli Cuenat 2020). Unsere Definition beruht auf drei Kriterien: Etymologie, Semantik und Form. „Kognaten sind [...] Lexeme gemeinsamer Herkunft in zwei oder mehreren Sprachen, die das gleiche oder ein ähnliches Schrift- und/oder Lautbild sowie eine totale oder partielle semantische Äquivalenz in mindestens einer ihrer Bedeutungen aufweisen“ (Manno 2020a: 43). Aus romanischer Sicht gelten als Kognaten aus dem Latein stammende Lexeme sowie innerromanische Entlehnungen (z.B. Italianismen: *piano*), da diese indirekt auf einen gemeinsamen Ursprung zurückgehen. Dasselbe gilt für die französischen Elemente im Englischen (z.B. *animal*) oder im Deutschen (z.B. *Büro*). Schließlich zählen zu den Kognaten auch die *Internationalismen* (z.B. *clown*), die aus nicht verwandten Sprachen stammen können (z.B. *goulache*).

Die meisten empirischen Untersuchungen beziehen sich auf Erwachsene und zeigen, dass die Aktivierung von Kognaten zwar als nützlich eingestuft wird, jedoch von unterschiedlichen Variablen abhängt.

Die interlingualen Strategien kommen weniger häufig zur Anwendung als andere Lese- bzw. Erschließungsstrategien (Fraser 1999: 239; Ender 2007: 148). Dieser Sachverhalt hängt wohl mit monolingualen Vorstellungen dieser Erwachsenen über den Fremdsprachenerwerb zusammen (Manno 2020a).

Erste Ergebnisse im *ungesteuerten Zweisprachen- und im Fremdsprachenerwerb* zeigen, dass bilinguale Kinder am Anfang ihrer Literarisierung (Durchschnittsalter: 4.6 Jahre, Spanisch und Englisch in den USA) bei der Kognatenrezeption und -produktion besser als Monolinguale abschneiden und dass sie über eine ausgeprägte Kognatenbewusstheit verfügen (Simpson et al. 2016; vgl. auch Sheng et al. 2016). In der Untersuchung zum Erschließen von geschriebenen und gesprochenen Kognaten in der für Deutschschweizer unbekannten Sprache Schwedisch (Vanhove und Berthele 2015) wurde im schriftlichen Bereich ab der Kindheit eine stetige Zunahme der Fähigkeit der KE über das Erwachsenenalter hinweg festgestellt.

Es liegen keine eindeutigen Erkenntnisse im *gesteuerten Fremdsprachenerwerb* vor, wobei bei Jugendlichen die KE nicht automatisch bzw. nicht bei allen Lernertypen zu erfolgen scheint. Die Relevanz einiger Variablen bedarf weiterer Abklärungen. So scheint eine erhöhte Sprachkompetenz bzw. Wortschatzbreite in der Zielsprache (Otwinowska 2016: 114; Berthele et al. 2017: 152–153) sowie in den potentiellen Brückensprachen notwendig (Meißner und Burk 2001; Hammarberg 2006), eine gewisse kognitive Reife (Neveling 2013) und ein Mindestalter der Lernenden vorteilhaft zu sein (Lambelet und Berthele 2015). Hipfner-Boucher et al. (2016: 390) wiesen positive Effekte der Kognatenbewusstheit auf

das Leseverständnis im Französisch (L2 oder L3, Durchschnittsalter: 6.16 Jahre) am Ende der 2. Klasse im Rahmen eines intensiven Immersionsprogramms in Kanada nach. Für die Mehrheit der Lernenden war diese Bewusstheit schon ab der 1. Klasse eindeutig nachweisbar, also in einem deutlich jüngeren Alter als bisher angenommen.

Im Leipziger Projekt „Mehrsprachigkeit in der Schule“ zum Tertiärsprachenunterricht Spanisch am Gymnasium wurde festgestellt: „Interlingualer Transfer durch Sprachvergleich ist [...] kein einfaches Unterfangen, denn bewusst, selbstinitiiert und von Anfang an können ihn nur wenige, begabte Schüler mit gutem Vorwissen in vorgelernten Sprachen leisten“ (Neveling 2013: 122). In nicht deutschsprachigen Kontexten wurden ähnliche Beobachtungen gemacht (Montelongo et al. 2013: 246).

Es gibt Hinweise dafür, dass die Nutzung interlingualer Ressourcen wie die Kognaten auch durch die Unterrichtsgestaltung beeinflusst wird (Bono 2008; Otwinowska und Szewczyk 2019). Die kanadische Längsschnittstudie von White und Horst (2012) in einem intensiven Englisch-Immersionprogramm für Frankophone (Alter: 10–11 Jahre) wies positive Auswirkungen der Sensibilisierung der Lernenden auf die KE und auf deren Motivation aus. Im Leipziger Projekt wurde von den Lehrpersonen bestätigt, dass „alle Schülertypen mit Hilfe lehrergerleiteter Anregungen (unterschiedlichen Maßes) von Anfang an das Transferieren lernen und dann auch eigenständig praktizieren“ konnten (Neveling 2013: 122). Schließlich wird in der *EuroComRom*-Methode das Leseverständnen in einer romanischen Tertiärsprache auch über eine gezielte Aktivierung der Kognaten (panromanischer Wortschatz und Internationalismen) gefördert (Meißner et al. 2004).

3 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsfragen zur Lesekompetenz und Kognatenerkennung in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Stufenübergang

Bezugnehmend auf den aktuellen Forschungsstand ergaben sich verschiedene Fragestellungen im Rahmen der Fremdsprachenreform in der Schweiz. In der Perspektive der Tertiärsprachenerwerbsforschung ließen sich folgende Forschungsfragen am Stufenübergang ableiten: (1) Können in der Lesekompetenz interlinguale Zusammenhänge zwischen beiden Fremdsprachen bzw. Effekte der 1. auf die 2. Fremdsprache nachgewiesen werden? (2) Welche Zusammen-

hänge bzw. Effekte finden sich auf der jeweiligen Stufe zwischen KE und Detailverständnis? (3) Inwiefern verändern sich am Stufenübergang die Lesekompetenz und die KE in der 2. Fremdsprache Französisch?

3.2 Methodisches Vorgehen

3.2.1 Datenerhebung und Stichprobenumfang

Die Analysen beruhen auf Daten, die im Frühjahr 2014 bzw. 2015 im Kanton St. Gallen erhoben wurden (32 6. Klassen, N: 609; 38 7. Klassen, N: 721). Die Stichprobe in Französisch enthielt in der 7. Klasse lediglich 697 Schüler*innen wegen der Dispensation vieler Lernenden vom Französischunterricht. Für die Untersuchung am Stufenübergang wurde für eine möglichst große Teilstichprobe eine Longitudinalstudie angestrebt. Eine vollumfängliche longitudinale Studie ließ sich aus forschungsoökonomischen Gründen nicht realisieren, da die Lernenden in der Sekundarstufe I (7. Schuljahr) auf verschiedene Leistungszyge bzw. Schulhäuser aufgeteilt werden (Manno et al. 2020). Für den vorliegenden Stufenvergleich wird mehrheitlich eine längsschnittliche Stichprobe mit 316 Proband*innen berücksichtigt. Die Zusammensetzung der Gesamtstichprobe bildet die Gesamtheit der Schüler*innen im Kanton St. Gallen hinsichtlich der verschiedenen Schultypen bzw. Anforderungen in der 7. Klasse gut ab (Manno 2020b).

Es wurden individuelle Merkmale (Geschlecht, soziale Herkunft, familiärer Sprachhintergrund) statistisch kontrolliert. Der *ESCS-Index* für den sozioökonomischen und kulturellen Status des Elternhauses (*Index of Economic, Social and Cultural Status*, OECD 2016) wurde anhand von drei Kriterien gemessen: inkorporiertes kulturelles, objektiviertes kulturelles und institutionalisiertes kulturelles Kapital. Für die nachfolgenden Analysen wurden für den *familiären Sprachhintergrund* die Variablen Familiensprache „Eltern-Kind“ sowie die Kompetenzselbsteinschätzung der Schüler*innen in den schulischen Fremdsprachen erfasst.

3.2.2 Erhebungsinstrumente in der schriftlichen Rezeption

3.2.2.1 Lesekompetenz

Die stufengerechten Testaufgaben in der Lesekompetenz lehnten sich an HarmoS Fremdsprachen (*Grundkompetenzen für die Fremdsprachen als nationale Bildungsstandards*, EDK 2011) an, unter Berücksichtigung des Testinstrumenta-

riums von *lingualevel* (Lenz et al. 2007). Es wurden weitere Testinstrumente berücksichtigt (Heinzmann et al. 2010). Das hier geprüfte Leseverständnis als Durchschnitt von Global- und Detailverständnis ist ein Indikator für die Lese-kompetenz der Proband*innen. In den fremdsprachlichen Texten ging es u.a. um Textformen, die dem Alltag der Proband*innen entsprechen (z.B. Steckbriefe). Um die stufenübergreifende Vergleichbarkeit zu gewährleisten und dabei den Wiederholungseffekt möglichst zu neutralisieren sowie das ganze Kompetenzspektrum der jeweiligen Stufe abzudecken, enthielten die Testinstrumente sowohl stufenspezifische als auch gemeinsame Testaufgaben im mittleren Schwierigkeitsbereich. Die Aufgaben in der 1. und 2. Fremdsprache befanden sich auf unterschiedlichen Kompetenzstufen. Der Englischtest bewegte sich in der 6. Klasse auf dem Niveau A1.1–A2.1, in der 7. Klasse auf dem Niveau A2.1–B1.2. Der Französischtest deckte in der 6. Klasse das Niveau A1.1–A1.2, in der 7. Klasse das Niveau A1.2–A2.2 ab. Da die Reliabilität der Tests aufgrund einzelner Items eingeschränkt war, wurden diese ausgewechselt und das Testinstrument somit optimiert (Manno 2018).

3.2.2.2 Kognaten

Für die Erfassung der Fähigkeit, Kognaten zu erkennen bzw. zu erschließen, wurden bereits entwickelte Instrumente adaptiert (z.B. Müller-Lancé 2003). Die Lernenden bekamen auf einem Zusatzblatt eine Liste von sechs kontextlosen Kognaten in den Fremdsprachen Französisch und Englisch, die aus einem der beiden Lesetexte stammten (Phase A). Das Zusatzblatt musste vor dem Lesetest ausgefüllt werden (kontextloses Erkennen). Dabei sollten die Kognaten ins Deutsche übersetzt werden. Die Lernenden beantworteten nach dem Lesetest Fragen zum kontextualisierten Erkennen bzw. Erschließen anhand der gleichen Kognaten im Text. In der Phase B sollten nur die Kognaten übersetzt werden, die auf Anhieb erkannt und/oder erschlossen worden waren. Falls die Bedeutung einzelner Kognaten nicht spontan gefunden wurde, ging es zur Phase C, um diese bewusst aus dem Zusammenhang zu erschließen. Die Abweichungen zwischen den Phasen A und B liefern Anhaltspunkte über den Unterschied zwischen kontextloser und kontextualisierter KE. Aufgrund der nicht signifikanten Unterschiede zwischen den Phasen A und B wird nachfolgend nur auf Phase B eingegangen. Bei der Auswahl der Items wurden drei Kognatentypen unterschieden:

1. Französisch und Englisch: *important; animaux/mouvement*¹
2. Französisch und Deutsch: *coiffer, lecture*
3. Französisch, Englisch und Deutsch (Internationalismen): *sportif, central.*

4 Resultate

4.1 Forschungsfrage 1

Um die Zusammenhänge zwischen beiden Fremdsprachen in der Lesekompetenz in der 6. und der 7. Klasse zu ermitteln, wurden anhand der längsschnittlichen Stichprobe Korrelationsanalysen durchgeführt. Es wurden sowohl in der 6. Klasse ($r=0.33$; $p<.001$, $N:324$) als auch in der 7. Klasse ($r=0.38$; $p<.001$, $N:317$) signifikante positive mittlere Korrelationen gemessen. Der Stufenvergleich zeigte, dass zwischen Französisch und Englisch am Ende der 7. Klasse kein stärkerer Zusammenhang als am Ende der 6. Klasse vorlag. Im Vergleich zur DESI-Studie, wo starke Zusammenhänge ($r=.94$) zwischen Deutsch und Englisch im reflektiv-rezeptiven Bereich festgestellt wurden (Jude et al. 2008: Abschnitt 18.4), fielen die Korrelationen zwischen beiden schulischen Fremdsprachen bescheiden aus.

Diese Korrelationen sagten nichts über mögliche Einflüsse der 1. auf die 2. Fremdsprache aus. Um herauszufinden, ob sich die Lesekompetenz in Englisch positiv auf den Zuwachs in der Lesekompetenz in Französisch in der 7. Klasse auswirkte, wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Die abhängige Variable war die Lesekompetenz in Französisch am Ende der 7. Klasse. Die Lesekompetenz in Englisch in der 6. Klasse stellte den eigentlich interessierenden Prädiktor dar. Die Lesekompetenz in Französisch in der 6. Klasse wurde ins Regressionsmodell eingeführt, um das Vorwissen zu kontrollieren und so den Zuwachs bis zum Ende der 7. Klasse ermitteln zu können. Geschlecht, *ESCS-Index*, Angaben über den familiären Sprachhintergrund der Lernenden sowie deren Kompetenzselbsteinschätzung wurden in den Regressionsmodellen 2-4 auch kontrolliert und schrittweise eingeführt ($N:259 \leq N \leq 315$). Es wurde ein positiver Effekt von Englisch und Französisch in der 6. Klasse auf den Leistungszuwachs in der Lesekompetenz Französisch in der 7. Klasse nachgewiesen, wobei Englisch ($\beta=0.31$; $p<.001$) einen leicht größeren Einfluss ausübte als Französisch

¹ *Animaux* erwies sich in der 6. Klasse als leicht. Um mögliche Deckeneffekte zu vermeiden, wurde es in der 7. Klasse durch *mouvement* ersetzt.

($\beta=0.18$; $p<.01$). Bessere Lesekompetenzen in Englisch und Französisch in der 6. Klasse wirkten sich also positiv auf die Leseleistungen in Französisch in der 7. Klasse aus. In den Modellen 3 und 4 hatten das Geschlecht und der *ESCS* einen schwach signifikanten Effekt, der mit der Einführung der Familiensprache und der Kompetenzselbststeinschätzung der Lernenden in beiden Sprachen (Modell 4) an Signifikanz verlor. Diese Variablen hatten ihrerseits keinen signifikanten Effekt auf die Lesekompetenz in der 7. Klasse. Das geschätzte Regressionsmodell war signifikant ($F=8.23$, $p<.001$). Das korrigierte R^2 signalisierte, dass mit Hilfe dieser Prädiktoren 18% der Gesamtvarianz in der Lesekompetenz Französisch in der 7. Klasse aufgeklärt wurden. Schließlich machten im gewählten Modell die Lesekompetenz in Englisch und Französisch zusammen praktisch die Gesamtvarianz aus (16%). Am großen Anteil der nicht erklärten Varianz lässt sich einerseits der relativ geringe Zuwachs in der 7. Klasse erkennen (vgl. Abschnitt 4.3). Andererseits weist dies darauf hin, dass der positive Einfluss von Englisch nach 3 Jahren Französischunterricht nur bedingt zum Tragen kommt.

4.2 Forschungsfrage 2

Bei der Fragestellung über mögliche Zusammenhänge zwischen dem Detailverständnis und der KE wurden in einem ersten Schritt Korrelationen zwischen beiden Faktoren berechnet (6. Klasse, $N:607$; 7. Klasse ohne dispensierte Schüler*innen, $N:697$). Im Französischen wurde in der 6. Klasse eine signifikante mittelstarke positive Korrelation ($r=.38$, $p<.001$) festgestellt. Am Stufenübergang blieb die Stärke dieser Korrelation relativ konstant ($r=.49$, $p<.001$). Diese Ergebnisse bestätigen die Bedeutung von Kognaten als rangniedrige lexikalische Einheit beim Lesen (Ringbom 2007; Hipfner-Boucher et al. 2016).

Die Forschungsfrage, ob die KE ein guter Prädiktor für das Detailverständnis sei, wurde anhand von multiplen Regressionsanalysen beantwortet (6. Klasse: $592 \leq N \leq 608$; 7. Klasse: $686 \leq N \leq 721$). Im Modell 1 wurde die Summe der Phase B + C eingeführt, um zuerst die Erklärungskraft der KE unabhängig von den individuellen Variablen nachzuweisen. Ab Modell 2 wurden der familiäre Sprachhintergrund, die soziale Herkunft (*ESCS*) und das Geschlecht schrittweise eingeführt (vgl. Manno 2020a: 64). Die vier Regressionsmodelle zur Prädiktion des Detailverständnisses in der 6. und der 7. Klasse waren signifikant. Die KE erwies sich im Modell 1 als signifikanter Prädiktor für das Detailverständnis (M1: 6. Kl. und 7. Kl.: .38, $p<.001$). Sie stellte auf beiden Schulstufen den stärksten Prädiktor dar (M2: .39/.37; M3: .37/.35; M4: .36/.34, $p<.001$). Bei Aufnahme der individuellen Variablen (ab Modell 2) trugen Geschlecht und *ESCS* zur Erklärung von insgesamt 6–7% der Gesamtvarianz bei. Sie stellten somit einen

zwar signifikanten, aber nicht bedeutsamen Prädiktor für das Detailverständnis dar (z.B. M4: ESCS 6. Kl.: .14, $p<.01$; 7. Kl.: .10, $p<.05$; Geschlecht: 6. Kl.: .11, $p<.01$; 7. Kl.: .17, $p<.001$). Der familiäre Sprachhintergrund erwies sich im Zusammenhang mit dem ESCS-Index als nicht signifikant: Die Lernenden mit mehrsprachigem Sprachhintergrund in der Stichprobe wiesen tendenziell einen tiefen ESCS auf. Schließlich fanden keine großen Verschiebungen am Stufenübergang hinsichtlich der Gesamtvarianz im gewählten Modell statt (6. Kl.: 19% – 7. Kl.: 17%). Im Vergleich dazu betrug die erklärte Gesamtvarianz im Modell von Hipfner-Boucher et al. (2016: 396), das Variablen wie nonverbales Schlussfolgern, französischer und englischer rezeptiver Wortschatz enthielt, in der 1. Klasse 54% bzw. in der 2. Klasse 60%. Einerseits gibt es also weitere Erklärungsgrößen für das Detailverständnis. Andererseits zeigt die Tatsache, dass die Kognatenbewusstheit lediglich 4% bzw. 3% der Gesamtvarianz im Modell von Hipfner-Boucher et al. ausmachte, dass Kognaten als Teil des französischen und englischen rezeptiven Wortschatzes ihres Regressionsmodells zum Teil mit diesen Variablen einhergehen.

4.3 Forschungsfrage 3

Der Stufenvergleich anhand der längsschnittlichen Stichprobe zeigte einen signifikanten Zuwachs in der Lesekompetenz in Französisch am Ende der 7. Klasse gegenüber der 6. Klasse ($t(313)=-3.807$, $p<.001$). Verglichen mit anderen Studien auf der Sekundarstufe I handelt es sich um eine kleine Effektstärke. Der durchschnittliche Lernzuwachs in Französisch lag für alle Schultypen ($d=0.26$) knapp tiefer als der jährliche theoretische Zuwachs ($d=0.34$) im Rahmen einer Pseudo-Längsschnittstudie von der 6. zur 8. Klasse in der Zentralschweiz (Peyer et al. 2016: 51). Der bescheidene Lernzuwachs ist möglicherweise auch eine Folge einzelner Deckeneffekte: In den mittelschweren Aufgaben in der 6./7. Klasse lagen nur im Detailverständnis in Französisch (Niveau A1.2) signifikante Unterschiede zwischen beiden Stufen vor; die Aufgabe zum Globalverständnis hatte hingegen bereits in der 6. Klasse eine Lösungshäufigkeit von 91% erreicht (Manno 2018).

Hinsichtlich der Fortschritte der Teilstichprobe am Stufenübergang in den übereinstimmenden Items war der Unterschied bei der kontextualisierten KE (Phase B) nicht signifikant; erst in der Summe von Phase B + C wurde dieser Unterschied signifikant ($t(313)=-2.73$; $p<.01$).

5 Fazit und Ausblick

Im Zentrum des Artikels standen die Lesekompetenz und die KE in der 2. schulisch geförderten Fremdsprache Französisch aus einer mehrsprachigen Perspektive. Es wurden dabei eindeutige Synergien zwischen der 1. und der 2. Fremdsprache bzw. ein positiver Einfluss von Englisch auf Französisch in beiden Bereichen festgestellt: Die Lesekompetenz Englisch in der 6. Klasse war der beste Prädiktor im gewählten Regressionsmodell für die Lesekompetenz Französisch in der 7. Klasse. Die Kognaten, die auch englische Entsprechungen enthielten (*animaux, important, mouvement; sportif, central*), waren eine relevante Variable für die schriftliche Rezeption: *animaux* wies beispielsweise den höchsten Mittelwert aller Items in der 6. Klasse auf (Manno 2020a: 56). Die Kognaten erwiesen sich als gute Prädiktoren für das Detailverständnis. Schließlich fand am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe ein signifikanter jedoch bescheidener (Lesekompetenz) bzw. nicht durchgehender Zuwachs (KE) statt.

Die Auswirkungen einer Sensibilisierung der Lernenden auf interlinguale Synergien können im Rahmen der vorliegenden Studie nicht eindeutig nachgewiesen werden. Im Französischlehrwerk *envol* wird zwar eine interlinguale Lesestrategie eingeführt: „Wortschatz und Parallelwörter. Suche nach Wörtern, die du kennst. Welche Wörter sind in deiner Muttersprache oder in anderen Sprachen, die du schon kennst, ähnlich geschrieben?“ (*envol* 6: 3). Es gibt aber Hinweise, wonach diese Lesestrategie nicht zu den häufigsten der Lernenden zählt, vor allem beim Rückgriff auf Englisch (Manno und Le Pape Racine 2020: 159, 165). Gemäß den Französischlehrpersonen werden außerdem Sprachvergleiche zwar als relativ wirksam eingestuft, aber in der 6. Klasse korrelieren die Überzeugungen über die Wirksamkeit der Sprachvergleiche mit ihrer intendierten Unterrichtsgestaltung nicht signifikant. Die Lehrpersonen zeigen sich außerdem von der Wirksamkeit der Sprachvergleiche überzeugter als ihre Schüler*innen (Le Pape Racine und Brühwiler 2020: 241–242).

Es gibt weitere Hinweise für die Ausbaufähigkeit des positiven Einflusses von Englisch auf Französisch: Im Rahmen des Projekts zeigte der Vergleich zwischen der Vergleichsgruppe (Modell 5/7: Französisch ab der 5./Englisch ab der 7. Klasse) und der Untersuchungsgruppe in der 6. Klasse (Manno 2017) sowie in der 7. Klasse (Manno 2020b), dass sich die Lesekompetenz in Französisch im Modell 3/5 ähnlich wie im Modell 5/7 verhielt. Schließlich wies auch der Systemvergleich hinsichtlich der KE in der 6. Klasse ein nicht ausgeschöpftes Potenzial nach (Manno und Egli Cuenat 2020).

Man darf nicht außer Acht lassen, dass die Erhebungen unmittelbar nach der Umsetzung der Fremdsprachenreform stattfanden, als noch keine wesentli-

chen Anpassungen des Französischunterrichts vorlagen (z.B. keine obligatorische didaktische Zusatzqualifikation). Einem Bericht des Kantonsrats St. Gallen (2016: 46) zufolge hatte die Mehrsprachigkeitsdidaktik bis 2016 in den Schulen noch nicht Einzug gehalten. Es ist daher anzunehmen, dass mögliche Synergien zwischen den schulischen Sprachen unter den gegebenen Bedingungen nur teilweise genutzt wurden (vgl. Hufeisen 2010). Die daraufhin eingeleiteten Maßnahmen sollten dazu verhelfen: z.B. die Einführung des Lehrmittels *dis donc!* ab dem Schuljahr 2017/18, das Brücken zwischen den schulischen Sprachen bauen soll, und ein obligatorisches Fortbildungsangebot für die Lehrpersonen ohne Zusatzqualifikation, die bezüglich der Mehrsprachigkeitsdidaktik „Nachholbedarf aufweisen“ (Kantonsrat St. Gallen 2016: 18). Jede curriculare Innovation braucht Zeit, um die gewünschten Wirkungen zu erzielen (Manno und Egli Cuenat 2018).

Literatur

- Berthele, Raphael, Amelia Lambelet & Larissa Schedel. 2017. Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: L'exemple des inférences interlangues. *Le Français dans le monde* 61. 146–155.
- Bono, Mariana. 2008. Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : Quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In Danièle Moore & Véronique Castellotti (Hgg.), *La compétence plurilingue: Regards francophones*, 147–166. Bern: Lang.
- Cenoz, Jasone. 2013. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 1. 71–86.
- Cummins, John. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19. 121–129.
- Dentler, Sigrid, Britta Hufeisen & Beate Lindemann (Hgg.). 2000. *Tertiär- und DrittSprachen: Projekte und empirische Berichte*. Tübingen: Stauffenburg.
- dis donc! = Egli, Isabelle, Eliane Hueber, Marlies Keller-Lee, Christine Rast, Catherine Sachser & Barbara Wolfer. 2017. „*dis donc!*“. Zürich: Lehrmittelverlag.
- EDK 2004 = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). 2004. *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK 2011 = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). 2011. *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen: Nationale Bildungsstandards: Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Ender, Andrea. 2007. *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden: Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- envol = Achermann, Brigitte, Michel Bawidamann, Martine C. Tchang-George & Hanna Weinmann. 2001. *envol 6: Cahier d'activités: Französischlehrmittel für die Primarschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Fraser, Carol A. 1999. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition* 21(2). 225–241.
- Gaonaç'h, Daniel. 2000. La lecture en langue étrangère: Un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 13. 5–14.
- Gass, Susan. 1999. Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21(2). 319–333.
- Haenni Hoti, Andrea, Marianne Müller, Sybille Heinzmann, Werner Wicki & Erika Werlen. 2009. *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56)*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 20 der Pädagogischen Hochschule Zentral-schweiz.
- Hammarberg, Björn. 2006. Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3: Etude comparative de deux cas. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 24. 45–74.
- Heinzmann, Sybille, Marianne Müller, Marta Oliveira, Andrea Haenni Hoti & Werner Wicki. 2010. *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts: Schlussbericht*. Forschungsbericht Nr. 23 der PH Zentralschweiz. Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung.
- Hipfner-Boucher, Kathleen, Adrian Pasquarella, Xi Chen & Hélène Deacone. 2016. Cognate awareness in French immersion students: Contributions to grade 2 reading comprehension. *Scientific Studies of Reading* 20(5). 389–400. Doi: 10.1080/10888438.2016.1213265.
- Hufeisen, Britta. 2005. Kurze Einführung in die linguistische Basis. In Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 7–11. 2. neu bearbeitete Aufl. Graz: Council of Europe.
- Hufeisen, Britta 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36. 200–207.
- Jude, Nina, Eckhard Klieme, Wolfgang Eichler, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Konrad Schröder, Günter Thomé, & Heiner Willenberg (2008). Strukturen sprachlicher Kompetenzen (Kap. 18). In DESI-Konsortium (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*, 191–207. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Kantonsrat St. Gallen. 2016. *Fremdsprachen in der Volksschule: Bericht der Regierung vom 20. Dezember 2016*. <http://edudoc.ch/record/125231/?ln=de> (Abruf am 1. Oktober 2020).
- Klein, Horst G. 2007. *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension?* <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.html> (Abruf am 1. Oktober 2020).
- Klein, Horst G. & Christina Reissner. 2006. *Basismodul Englisch: Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Lambelet, Amelia & Raphael Berthele. 2015. *Age and foreign language learning in school*. Basingstoke: Palgrave.
- Le Pape Racine, Christine & Christian Brühwiler. 2020. Überzeugungen von Schüler/innen und Lehrpersonen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In Giuseppe Manno, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*, 228–255. Münster: Waxmann.

- Lechner, Simone & Peter Siemund. 2014. Double threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for positive language influence in English as an additional language. *Frontiers in Psychology* 5. <https://frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00546/full> (Abruf am 30. Juni 2020).
- Lenz, Peter, Thomas Studer, BKZ, EDK-Ost & NWEDK (Hgg.). 2007. *lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag blmv.
- Lutjeharms, Madeline. 2016. Leseverstehen. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 97–102. Tübingen: Francke.
- Lüdi, Georges & Bernard Py. 2009. To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6(2). 154–167.
- Manno, Giuseppe. 2017. Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primarschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(1). 139–151. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/842> (Abruf am 1. Oktober 2020).
- Manno, Giuseppe. 2018. Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23(2). 152–166. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/926> (Abruf am 30. Juni 2020).
- Manno, Giuseppe. 2020a. Kognatenerkennung und Detailverständnis in den schulisch geförderten Fremdsprachen Französisch und Englisch am Ende der 6. und der 7. Klasse. In Manno Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*, 41–72. Münster: Waxmann.
- Manno, Giuseppe. 2020b. Lesekompetenz in einer mehrsprachigen Perspektive: Ein Systemvergleich am Ende der 7. Klasse (Modell 5/7 vs. Modell 3/5). In Manno Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*, 133–152. Münster: Waxmann.
- Manno, Giuseppe & Mirjam Egli Cuenat. 2018. Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz: Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(2). 217–243.
- Manno, Giuseppe & Mirjam Egli Cuenat. 2020. Congénères dans la réception et la production de textes en français langue seconde et tertiaire en Suisse alémanique: Perspectives acquisionnelles et didactiques. In Marta García García, Manfred Prinz & Daniel Reimann (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*, 125–155. Tübingen: Narr.
- Manno, Giuseppe & Christine Le Pape Racine. 2020. Die Erschliessung unbekannter Wörter: Strategien beim Lesen von Texten in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Ende des 7. Schuljahres. In Manno Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Brühwiler (Hgg.), 153–177. *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Manno, Giuseppe, Mirjam Egli Cuenat, Christine Le Pape Racine & Christian Brühwiler (Hgg.). 2020. *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

- Marx, Nicole & Britta Hufeisen. 2004. Critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. *International Journal of Multilingualism* 1(2). 141–154.
- Meißner, Franz-Joseph & Heike Burk. 2001. Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12(1). 63–102.
- Meißner, Franz-Joseph, Claude Meißner, Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann. 2004. *Euro-ComRom, Les sept tamis : Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Montelongo, José A., Richard Durán & Anita C. Hernández. 2013. English-Spanish cognates in picture books: Toward a vocabulary curriculum for latino ELLs. *Bilingual Research Journal* 36(2). 244–259. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15235882.2013.818074> (Abruf am 1. Oktober 2020).
- Müller-Lancé, Johannes. 2003. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Neuner, Gerhard. 2005. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 13–34. 2. neu bearbeitete Aufl. Graz: Council of Europe.
- Neveling, Christiane. 2013. „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist“: Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7(2). 97–129.
- Nold, Günter, Henning Rossa & Kyriaki Chatzivassiliadou. 2008. Leseverständnis Englisch. In DESI-Konsortium (Hgg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*, 130–138. Weinheim: Beltz.
- Ó Laoire, Muiris & David Singleton. 2009. The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychological dimensions. In Larissa Aronin & Britta Hufeisen (Hgg.), *The exploration of multilingualism*, 79–102. Amsterdam: J. Benjamins.
- OECD. 2016. *PISA 2015 results: Excellence and equity in education (Volume 1)*. Paris: OECD.
- Otwinowska, Agnieszka. 2016. *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska, Agnieszka & Jakub M. Szewczyk. 2019. The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(8). 974–991. Published Online: 17 May 2017, <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2017.1325834> (Abruf am 1. Oktober 2020).
- Peyer, Elisabeth, Mirjam Andexlinger, Karolina Kofler & Peter Lenz. 2016. *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ: Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Peyer, Elisabeth, Irmtraud Kaiser & Raphael Berthele. 2010. The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism* 7(3). 225–239.
- Ringbom, Håkan. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sheng, Li, Pak Lam Boji, Diana Cruz & Aislynn Fulton. 2016. A robust demonstration of the cognate facilitation effect in first-language and second-language naming. *Journal of Experimental Child Psychology* 141. 229–238. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096515002118?via%3Dihub> (Abruf am 1. Oktober 2020).

- Simpson Baird, Ashley, Natalia Palacios & Amanda Kibler. 2016. The cognate and false cognate knowledge of young emergent bilinguals. *Language Learning* 66(2). 448–470. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12160/full> (Abruf am 1. Oktober 2020).
- Vanhove, Jan & Raphael Berthele. 2015. The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53(1). 1–38.
- White, Johanna L. & Marlise Horst. 2012. Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness* 21(1–2). 181–196. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2011.639885?src=recsys> (Abruf am 1. Oktober 2020).

