

Schlussbericht zum Projekt
Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal
zuhanden der Schulleitung

Oktober 2013

Prof. Dr. habil. Giuseppe Manno

Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen

Pädagogische Hochschule FHNW

Inhaltsverzeichnis

1. Das Projekt <i>Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal</i>	3
1.1 Didaktisches Konzept	3
1.2 Lernziele	4
1.3 Programmübersicht	6
1.4 Wissenschaftliche Begleitung durch Giuseppe Manno	7
1.5 Team Dozierende	8
2. Population	8
2.1 Zusammensetzung der Klasse	8
2.2 Sprachen und besondere Sprachlernerfahrungen	8
3. Eintrittstest	10
3.1 Kompetenzen beim Eintritt	10
3.2 Einstellungen und Erwartungen der Schüler/innen an den sprachenübergreifenden Unterricht	17
4. Austrittstest und Vergleich mit dem Eintrittstest	21
4.1 Kompetenzen beim Austritt und Vergleich mit dem Eintrittstest	21
4.2 Feedback und Einstellungen der Schüler/innen am Projektende	34
4.3 Feedback der Dozierenden am Projektende	43
5. Fazit und Empfehlungen	47
5.1 Fazit	47
5.2 Empfehlungen	49
6. Bibliografie	51
7. Anhang	53
7.1 Einsatz von Giuseppe Manno	53
7.2 Erhebungsinstrumente	54
7.2.1. Eintrittstest	54
7.2.2. Fragebogen: Sprachbiografie und Einstellungen der Schüler/innen	60
7.2.3. Austrittstest	63
7.2.4. Fragebogen: Feedback und Einstellungen der Schüler/innen	70
7.2.5. Fragebogen: Feedback Dozierende	72
7.3 Zusammenstellung der Resultate	74

1. Das Projekt *Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal*

Das Projekt *Sprachenübergreifender Unterricht* fand im Frühjahressemester 2013 (2. Semester des Schuljahrs 2012/13) in der 1. Klasse MAR, mit Schwerpunktfach Latein oder Griechisch (10. Schuljahr), mit Immersionsunterricht in Englisch in den Fächern Mathematik, Physik, Geographie, Biologie und Geschichte statt. Die Fächer Lateinisch bzw. Griechisch und Deutsch steuerten je 1 Lektion, Englisch und Französisch je ½ Lektion zu einem Block von 3 Stunden bei. In den meisten Lektionen waren mindestens zwei Lehrpersonen präsent, oft mehr oder sogar alle fünf.

Es wurden verschiedene Sprachthemen in Deutsch, Englisch, Französisch, Lateinisch, Griechisch und Schweizerdeutsch untersucht. Der Vergleich brachte Gemeinsamkeiten und Unterschiede ans Licht. Die Schüler/innen lernten dabei, wie sie ihr Sprachwissen über die Sprachgrenzen hinweg fruchtbar einsetzen können. Sie wurden ermutigt, ihr Sprachwissen beim Spracherwerb und im Sprachgebrauch einzusetzen, um Neues leichter zu erfassen oder Defizite zu überbrücken (vgl. Müller/Manno 2012).

Die Beurteilung erfolgte über zwei Prüfungen, die zu einer Note führten. Diese Note wurde in den beteiligten Fächern zu den fachbezogenen Noten gezählt.

1.1 Didaktisches Konzept

Die fünf beteiligten Dozierenden orientierten sich bei der Konzeption des Unterrichtsblocks an Prinzipien der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Nieweler 2001, Wiater 2006, Hutterli et al. 2008, Meissner 2008, Müller/Manno 2010, Manno 2011) als Form des *fächerübergreifenden Unterrichts* (Caviola 2012, Müller 2012).

Für das vorliegende Projekt gilt folgende Definition des fächerübergreifenden Unterrichts; „Unter fächerübergreifendem Lernen verstehen wir die Fähigkeit, Wissen oder Denkwissen aus zwei oder mehreren Fächern so zusammenzuführen, dass daraus ein Erkenntnisfortschritt resultiert, der die Möglichkeiten des Einzelfachs übersteigt und auf Seiten der Schüler(innen) einen ‘kompetenten’ Umgang mit Fachperspektiven möglich macht“ (Caviola 2012: 7).

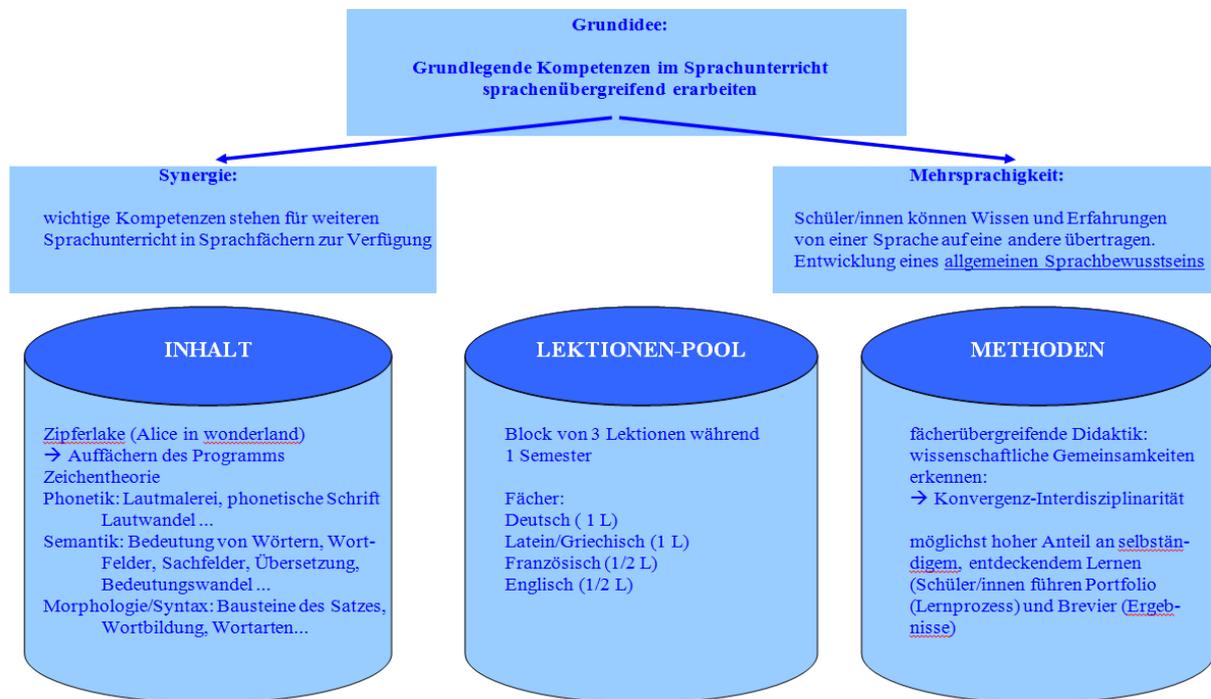
Wiater definiert die Mehrsprachigkeitsdidaktik folgendermassen: „Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Wissenschaft und Lehre vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und ausserhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen“ (Wiater 2006: 60).¹ Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist also eine *sprachenübergreifende Didaktik*. Neue Ansätze auf der Volksschulstufe wie z.B. das Projekt *Passepartout* zielen auf eine Didaktik, welche sprachenübergreifende Gemeinsamkeiten durch Sprachsensibilisierung (*Language awareness*), Sprachvergleiche und Sprachreflexion bewusst machen (vgl. *Lehrplan Passepartout*, Hutterli et al. 2008).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik siedelt sich innerhalb des fächerübergreifenden Unterrichts an. Gemäss den Kategorien von Caviola et al. (2011: 72), Caviola (2012: 11) „handelt es sich dabei um die sogenannte *Kongruenz-Interdisziplinarität*. Ihr Ziel besteht darin, innerhalb einer Fächergruppe gemeinsame Begriffe, Methoden, Theorien und Muster zu erkennen und zu differenzieren“ (Müller 2012: 70).

¹ Für eine Kritik dieser sonst guten Definition, welche aber die Schulsprache ausklammert, vgl. Manno (2011), Egli Cuenat/Manno (2012).

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

Die Projektentwicklung nahm mehr als ein Jahr in Anspruch. Die angestrebten Kompetenzen, die Inhalte, die methodischen Vorgehensweisen und die Lernziele wurden in Absprache mit dem Evaluationsteam vorgängig festgelegt.



1.2 Lernziele

Für den „fächerübergreifenden Sprachunterricht“ wurden folgende Lernziele formuliert:

Ziele: Metakognitive Strategien:²

Die Schüler/innen können ihr sprachliches Bewusstsein kontrollieren und ihren Lernprozess koordinieren

Ziele: Interlinguistische Strategien

Die Schüler/innen können die Erkenntnisse aus dem Vergleich der beteiligten Sprachen auf das Verstehen anderer Sprachen aus dem Kreis der indoeuropäischen Sprachen übertragen (z.B. Spanisch, Portugiesisch)

Insbesondere: Wortarten, Tempora (Aspekte), Präfixe, Suffixe

Ziele: Affektive Strategien

Die Schüler/innen werten das Transferieren von Wissen und Strategien zwischen den beteiligten Sprachen als Gewinn und Beitrag zum Abbau von Ängsten und Blockaden gegenüber Defiziten in ihren Sprachkenntnissen.

²² Diese Kategorien stammen aus der Klassifikation der Lernstrategien von Oxford (1990, 2011). Es wird zwischen *direkten* und *indirekten Strategien* unterschieden. *Direkte Strategien* (Gedächtnisstrategien, kognitive und kompensatorische Strategien) ziehen die Zielsprache direkt in den Verarbeitungsprozess mit ein. *Indirekte Strategien* (metakognitive, affektive Strategien und soziale Strategien) unterstützen und regeln das Sprachlernen ohne direktes Einbeziehen der Zielsprache (Oxford 1990: 135).

Kompensatorische Strategien:

Die Schüler/innen wissen, wie sie Defizite in der Sprachrezeption und -produktion in einer Sprache mit ihrem Sprachwissen überbrücken können.

Ziele: deklarative sprachenübergreifende Ziele sowie Kompetenzen

Semiotik

Die Schüler/innen

- kennen die Zeichenfunktion der Sprache
- können arbiträre - konventionelle und ikonische Zeichen unterscheiden
- kennen die Bedeutung der Begriffe ‚Morphologie, Syntax, Semantik und Phonetik‘
- kennen die drei Dimensionen des semiotischen Dreiecks

Phonetik:

Die Schüler/innen

- können ein geschriebenes Sprachzeichen in seiner sprachspezifischen klanglichen Realisierung erkennen und in der phonetischen Schrift festhalten
- wissen um die sprachspezifischen Eigenheiten der beteiligten Sprachen im Bereich Intonation und Rhythmus

Morphologie/Syntax

Die Schüler/innen

- kennen die wichtigsten 8 Wortarten in den beteiligten Sprachen; insbesondere Verb, Substantiv/Nomen, Adjektiv, Adverb, Präposition, Pronomen, Konjunktion (beordnend und unterordnend)
- kennen die entsprechenden Begriffe für Wortarten in den beteiligten Sprachen
- können synthetische und analytische Bildungsformen von Tempora in den beteiligten Sprachen unterscheiden
- kennen die unterschiedlichen Tempora sowie die Aspekte der Tempora der Vergangenheit in den beteiligten Sprachen und können sie in der Sprachproduktion richtig anwenden
- können die synthetische und analytische Bildung der Steigerungsformen unterscheiden und können sie in den beteiligten Sprachen richtig anwenden

Semantik

Die Schüler/innen

- kennen Metapher und Metonymie, Bedeutungserweiterung, -verengung, Meliorisierung und Pejorisation als Prinzipien des Bedeutungswandels und können diese Kenntnisse auf das Bedeutungsspektrum von Wörtern in den beteiligten Sprachen anwenden (vgl. Wirth/Seidl/Utzinger 2006)
- können Erbwörter, Lehnwörter, Fremdwörter und Neologismen in den beteiligten Sprachen unterscheiden (Sprachgeschichte)
- können die Begriffe Wortfeld, Sachfeld und Wortfamilie unterscheiden
- kennen die Bedeutung der wichtigsten Prä- und Suffixe und ihre lautliche Entwicklung in den beteiligten Sprachen

Ziele: sprachübergreifende Kompetenzen

Die Schüler/innen

- können Ausspracheregeln in der Sprachproduktion anwenden
- können die Intonation und den Sprachrhythmus der beteiligten Sprachen richtig anwenden
- können die analytische und synthetische Bildung der Steigerungsformen richtig anwenden
- können Wortfelder sprachübergreifend vergleichen und Rückschlüsse auf die Eigenheiten der Sprachkulturen ziehen
- können die Konzepte Wortfeld, Sachfeld und Wortfamilien als Strategien für den Wortschatzerwerb verwenden (vgl. Wirth/Seidl/Utzinger 2006)
- können mit ihrem Wissen, das sie in anderen ihnen bekannten Sprachen besitzen, die Bedeutung ihnen unbekannter Wörter erschliessen (cf. Ender 2007)

Ziele: Deklarative und prozedurale sprachspezifische Ziele sowie Kompetenzen

1. alle beteiligten Sprachen

Die Schüler/innen

- können die Zeitformen korrekt bilden und in der Sprachproduktion anwenden
- können Adverbien hinsichtlich Bildung und Stellung in den beteiligten Sprachen richtig in der Sprachproduktion anwenden
- können in der Sprachproduktion Intonation und Sprachrhythmus richtig verwenden

2. Deutsch:

Die Schüler/innen

- kennen die wichtigsten Merkmale der hochdeutschen Aussprache

3. Latein:

Die Schüler/innen

- kennen die Quellen unserer Kenntnisse über die Aussprache des Lateins im 1. Jh. vor und nach Christus
- wissen, dass unsere Schulaussprache vom Humanismus beeinflusst ist und nicht der historischen Aussprache der Römer im 1. und 2. Jh. vor und nach Christus entspricht
- wissen, dass sich das gesprochene Latein regional selbständig entwickelt hat; dass das Ende dieser Entwicklungen die Herausbildung der romanischen Sprachen bildet (vgl. Mader⁴2008, Schlösser²2005, Solodow 2010).

1.3 Programmübersicht

Während des Frühjahressemesters 2013 wurden im sprachübergreifenden Unterrichtsblock folgende Themen behandelt: Semiotik, Phonetik, Semantik, Morphologie und Syntax.

21. Jan.	Einführung, Einführungstest
28. Jan.	Semiotik: Lewis Carroll: <i>Through the Looking glass</i> ; Zipferlake; Eco: <i>Der Name der Rose</i> ; Universalienfrage; Lehrgang Semiotik

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

4. Feb.	Semiotik: Lehrgang Semiotik; Semasiologie, Onomasiologie; Universalienfrage, Wortfeld ‚Frau‘; Wortfelder sprachübergreifend.
	Ferien
25. Feb.	Semiotik: P. Bichsel: <i>Ein Tisch ist ein Tisch</i> . Lehrgang Semiotik. Polysemie, Homonymie, Metapher, Metonymie.
4. März	Test Phonetik: Wortgrenzen und Aussprache, Laute und ihre Verschriftlichung, phonetische Schrift.
11. März	Phonetik: sprachspezifische Laute in D, CH-D, F, E.
18. März	Phonetik: Rückgabe des Tests; phonetische Schrift, Intonation in D, F, E anhand von <i>Nursery Rhymes</i> und französischen Gedichten und Chansons.
Osterferien	
8. April	Phonetik: Sprachmelodien in D, F, E anhand von Meteo-Sendungen. Semantik: Wortfeld ‚Frau‘ diachron; Prinzipien der Bedeutungsentwicklung.
15. April	Semantik: Prinzipien der Bedeutungsentwicklung; Wortgeschichte ‚Libelle‘; Sprachgeschichte: Gruppenarbeiten zu (1) pompejanischen Graffiti, (2) Sprachentwicklung anhand von <i>Glossaren</i> , (3) <i>Strassburger Eide</i> , (4) Latein und Englisch, (5) Latein und Deutsch, (6) christliches Latein, (7) Einfluss des Griechischen auf die modernen Sprachen. Präsentation der Ergebnisse der ersten Gruppen. Stoffabgrenzung für das 2. Examen.
Akzentwoche	
29. April	Semantik: Präsentation der Gruppenarbeiten. Sprachgeschichte: Übersicht über die indoeuropäischen Sprachen; Wörterkategorien: Erbwörter, Lehnwörter, Fremdwörter, Neologismen (Jugendwörter); Brocklaus: erfundene Wörter
6. Mai	Test Morphologie: selbständige Aufgaben zu lateinischen bzw. griechischen Suffixen und Präfixen.
13. Mai	Morphologie: selbständige Aufgaben zu lateinischen bzw. griechischen Suffixen und Präfixen. Syntax: Adverbien in D, F, E.
20. Mai	Pfingsten
27. Mai	Syntax: Adverbien in D, F, E; dreisprachiger Dialog mit möglichst vielen Adverbien.
3. Juni	Examen
10. Juni	Besprechung des Examens Syntax: Einführung in die Tempus-Aspekte mit dem Märchen <i>Rotkäppchen</i> Entwicklung von Ideen für eine Ausstellung zu diesem Thema
17. Juni	Vertiefung des Vergleiches der Tempora in den Sprachen D, F, E, Gr, L, CH-D Feedbackfragebogen
24. Juni	Erstellen der Ausstellung <i>Tempusaspekte in verschiedenen Sprachen</i> Austrittstest Besprechung des Feedbackfragebogens

Tab. 1: Programmübersicht

1.4 Wissenschaftliche Begleitung durch Giuseppe Manno

Dieses Projekt wurde durch Prof. Dr. habil. Giuseppe Manno, den Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen, wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Zum Projektteam gehörten auch Martin Müller (Dozent Fachdidaktik Alte Sprache PH FHNW/Dozent am Gymnasium Liestal) und Fabienne Strässle (wissenschaftliche Assistentin der Professur).³

Die wissenschaftliche Begleitung beinhaltete die Beratung bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Projekts in der Planungsphase (mehrere Sitzungen und regelmässiger Mail-Austausch mit Martin Müller, sowie 3 Planungssitzungen mit den beteiligten Dozierenden am Gymnasium Liestal). Es fanden 3 Unterrichtsbesuche mit einer anschliessenden Nachbereitung und einer Besprechung der Lektionen statt (14.1.2013; 3.6.2013). Am 24.6.2013 fanden eine Besprechung des Feedbackfragebogens und ein Austausch mit den Schüler/innen statt. Am gleichen Tag fand auch eine Besprechung mit der Schulleitung und den Dozierenden statt.

Die Evaluation erfolgte anhand einer Beurteilung des Eintritts- und Austrittstests (mit Vergleich), der sprachbiografischen Angaben und der Feedbacks der beteiligten Schüler/innen und Dozierenden.

Dieser Bericht soll über die Wirksamkeit des sprachenübergreifenden Sprachunterrichts Auskunft geben. Des Weiteren soll er den beteiligten Dozierenden aufzeigen, wie das Projekt weiter entwickelt werden kann und der Schulleitung eine Entscheidungshilfe bieten, inwiefern das Projekt in die Strukturen des neuen vierjährigen Gymnasiums (Beginn: Schuljahr 2014/15) integriert werden kann.

1.5 Team Dozierende

Folgende Dozierende des Gymnasiums Liestal haben am Projekt teilgenommen (alphabetische Reihenfolge):

Name	Vertretenes Fach
Hugo Caviola, Dr. phil.	Deutsch
Simon Furnivall	Englisch
Martin Müller	Griechisch
Claudius Sieber-Lehmann, Dr. phil.	Latein
Helen Stone	Französisch

2. Population

2.1 Zusammensetzung Klasse

Das Projekt wurde in der 1. Klasse MAR, mit Schwerpunktfach Latein oder Griechisch (10. Schuljahr) und mit Immersionsunterricht in Englisch in den Fächern Mathematik, Physik, Geo-

Martin Müller fungierte als Brücke zwischen den Dozierenden und dem wissenschaftlichen Begleiter. Er war für die Mitarbeit bei der Konzeption der Tests und Fragebogen, sowie für eine erste, rein deskriptive Auswertung der Daten verantwortlich. Als an der Entwicklung und Durchführung massgeblich Beteiligter steuerte er viele Informationen und Aspekte bei, welche für die Interpretation der Testergebnisse bedeutsam waren. Fabienne Strässle half bei der Auswertung der Daten sowie beim Zusammentragen und bei der Darstellung der Resultate. An dieser Stelle möchte ich beiden einen grossen Dank für ihren wertvollen Einsatz aussprechen.

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

graphie, Biologie und Geschichte durchgeführt. Insgesamt haben 24 Schüler/innen am Eintrittstest teilgenommen: 7 Männer (29%) und 17 Frauen (71%). 18 Schüler/innen haben Latein und 6 Schüler/innen Griechisch (n=6) als Schwerpunkt.

Die Klasse wurde nach dem Übertritt aus den Sekundarschulen zu Beginn des Schuljahres neu gebildet. Dies brachte es mit sich, dass einzelne Teile der ausgewählten Unterrichtsinhalte einer Mehrheit der Schüler/innen schon bekannt waren (Adverbien, Wortfeld, Sachfeld).

Die meisten Schüler/innen sind 16 Jahre alt (n=19, 79%), 3 Schüler/innen sind jünger (14 Jahre: n=1, 4%; 15 Jahre: n=2, 8%) und 1 Schüler/in ist 17 Jahre alt (4%). 1 Schüler/in hat das Alter nicht angegeben.

	Eintrittstest		Austrittstest	
Total Teilnehmer	24		22	
Geschlecht	männlich	weiblich	männlich	weiblich
	7	17	6	16
Schwerpunktfach	Latein	Griechisch	Latein	Griechisch
	18	6	17	5

Tab. 2: Zusammensetzung der Klasse

2.2 Sprachen und besondere Sprachlernerfahrungen

a) Muttersprache

Die **Muttersprache** von 83% der Schüler/innen (n=20) ist Deutsch. 2 Schüler/innen haben Deutsch und Englisch als Muttersprache angegeben (8%), 1 Schüler/in Deutsch und Portugiesisch (4%), und die Muttersprache 1 Schüler/in ist Serbisch (4%).

Muttersprache	N	%
Deutsch	20	83
Deutsch/Englisch	2	8
Deutsch/Portugiesisch	1	4
Serbisch	1	4

Tab. 3: Die Muttersprache der SuS

b) stärkste Sprache

Obwohl im Fragebogen zur Sprachbiografie am Anfang des Projektes die Frage nach der aktuell „stärksten Sprache“ gestellt wird, haben die Schüler/innen ihre stärkste Fremdsprache hingeschrieben. Die stärkste Fremdsprache ist bei 54% (n=13) der Schüler/innen Englisch. Andere Antworten sind Deutsch (n=3, 12%), Französisch (n=2, 8%), Griechisch (n=2, 8%) und 1 Schüler/in hat Englisch und Französisch als stärkste Fremdsprache hingeschrieben (4%). 3 Schüler/innen haben keine Sprache aufgeschrieben (12.5%). Als stärkste Sprache wird von den Schüler/innen oft das Schulfach mit der besten Note verstanden.

Diese Frage wurde nun wegen dem oben genannten Problemen im Austrittstest wiederholt. Die zweite Befragung hat folgendes Bild ergeben: Die aktuell **stärkste Sprache** ist bei 50% (n=12) der Schüler/innen Schweizerdeutsch. Weitere Antworten sind Deutsch (n=7, 29%), Englisch

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

(n=3, 13%) und Französisch (n=1, 4%). 1 Schüler/in (4%) ist zweisprachig Englisch und Deutsch.

Stärkste Sprache	n	%
Schweizerdeutsch	12	50
Deutsch	7	29
Englisch	3	13
Französisch	1	4
Englisch & Deutsch	1	4

Tab. 4: Die stärkste Sprache der SuS

c) Reihenfolge der Sprachkompetenzen in den Fremdsprachen

Die am meisten genannte **Reihenfolge der Sprachkompetenz in den Fremdsprachen** ist Englisch, Französisch und Latein (n=7, 29%). Von 5 Schüler/innen (21%) werden dieselben Sprachen, jedoch Latein vor Französisch genannt und von 2 Schüler/innen wird zusätzlich noch Japanisch erwähnt. Von 2 Schüler/innen (8%) wird die Reihenfolge Englisch, Französisch, Griechisch und Latein genannt.

Reihenfolge Sprachkompetenz in FS	n	%
E, F, L	7	29
E, L, F	5	21
E, F, L, Jap	2	8
E, F, Gr, L	2	8
E, F, L, Sp	1	4
E, F, L, Gr	1	4
E, F, Por / L	1	4
E, Gr, F, L	1	4
E, F / L	1	4
E, F, Gr	1	4
E, F, Sp, L	1	4
F, E, Gr, L	1	4

Tab. 5: Die Reihenfolge der Sprachkompetenz in den Fremdsprachen

d) Besondere Sprachlernerfahrungen

Bezüglich besonderen Sprachlernerfahrungen haben 6 Schüler/innen einen Auslandsaufenthalt und 1 Schüler/in einen Sprachkurs erwähnt. 1 Schüler/in hat einen Auslandsaufenthalt in der Zukunft geplant. 2 Schüler/innen sind mehrsprachig aufgewachsen und 1 Schüler/in erwähnt, dass er/sie 5 Fächer auf Englisch besucht. Es ist wichtig zu wissen, dass alle Schüler/innen in den Fächern Geographie, Physik, Biologie, Mathematik und Geschichte in Englisch unterrichtet werden. Jeweils 1 Schüler/in hat Sprachen durch Freunde und Medien gelernt, Gälisch in der Primarschule besucht und 1 Schüler/in gibt an, dass ihm/ihr Griechisch für die englische Sprache geholfen hat. 11 Schüler/innen machen bei dieser Aufgabe keinen Angaben.

Sprachlernerfahrung	Anzahl
Auslandsaufenthalte	6
Mehrsprachig aufgewachsen	2
Sprachkurse	1
Auslandsaufenthalt in Zukunft	1
Immersionsunterricht (5 Fächer)	1
Hat Sprache durch Freunde/Medien gelernt	1
Gälisch in Primarschule	1
Griechisch hat für E geholfen	1
keine Angabe	11

Tab. 6: Besondere Sprachlernerfahrungen

3. Eintrittstest

Die Schüler/innen haben zum Teil Antworten gegeben, welche als partiell korrekt bezeichnet werden können. In diesen Fällen wurden ½ Punkte vergeben.

3.1 Kompetenzen

Bei der **Aufgabe 1** mussten die Schüler/innen in einem französischen Text mindestens 5 verschiedene Wortarten unterstreichen und benennen. 52% der Schüler/innen haben mindestens 5 Wortarten korrekt erkannt (5 Wortarten: n=8, 35%; 6 Wortarten: n=4, 17%). Bei den anderen Schüler/innen waren es 2-4 Wortarten (2 Wortarten: n=2, 9%; 3: n=3, 13%; 4: n=6, 26%).

Jeweils 37% der Schüler/innen haben keinen (n=9) oder einen Fehler (n=9) gemacht. 4 Schüler/innen (17%) haben 2 Wortarten nicht korrekt erkannt; 2 Schüler/innen (8%) haben 3 Wortarten nicht korrekt erkannt.

Die Schüler/innen sollten bei **Aufgabe 2** anhand von 2 Beispielen (a) *Le voleur s'est introduit dans la maison pendant que le chien dort*, b) *Cette nuit, je n'ai dormi que trois heures*) den Unterschied zwischen *imparfait* und *passé composé* angeben. 33% (n=8) der Schüler/innen haben angegeben, dass das *imparfait* einen „Zustand“ beschreibt und 37% (n=9) haben geschrieben, dass das *passé composé* eine „Handlung ausdrückt“. Weitere oft genannte Antworten waren beim *imparfait* „anhaltend, Hintergrund“ (n=5, 21%) und „Beschreibung der Situation/Szene“ (n=4, 17%). 18 Schüler/innen (75%) haben diese Aufgabe korrekt beantwortet. 1 Schüler/in (4%) hat eine Antwort gegeben, bei welcher nur der erste Teil korrekt ist und der 2. Teil nicht zutrifft („andauernde oder sich wiederholende Handlung“). Die Antwort 1 Schüler/in war „Ausgangslage“, diese Antwort gibt 0.5 Punkte. Es gibt somit 79% (n=19 Punkte) korrekte Antworten. 1 Schüler/in (4%) hat eine unklare Antwort hingeschrieben („zu diesem Zeitpunkt“). 3 Schüler/innen (12.5%) haben sowohl beim *imparfait* als auch beim *passé composé* eine morphologische Erklärung mit analytischer und synthetischerer Bildung hingeschrieben. Diese Antwort ist unzutreffend. Beim *passé composé* waren die meist genannten Antworten „Hauptaktion, kurz, Vordergrund“ (n=4, 17%) und „Ereignis zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (n=3, 12.5%). 17 Schüler/innen (71%) haben eine korrekte Antwort und 6 Schüler/innen (25%) eine falsche Antwort hingeschrieben („Vor diesem Zeitpunkt, beendet, abgeschlossen“ (n=2), „Feststellung“ (n=1)). 1 Schüler/in (4%) hat keine Antwort gegeben.

Es stellt sich die Frage, inwiefern sich die Schüler/innen bewusst sind, dass es sich um einen aspektuellen und nicht um einen zeitlichen Unterschied handelt. Der Aspekt bezieht sich nicht auf den Zeitpunkt des Vorgangs im Verhältnis zum Moment der Aussage sondern auf die Art und Weise, wie dieser Vorgang betrachtet wird. Die Antworten der Schüler/innen zeigen, dass für sie der Hauptunterschied zwischen dem *imparfait* als „Zustand“ und dem *passé composé* als „Handlung“ besteht.

Bei **Aufgabe 3** ging es darum aufzuschreiben, wieso der englische Satz *I live in London since last year* falsch ist. Die korrekte Antwort auf diese Frage ist, dass das Verb im *present perfect* stehen muss, da dieser Satz einen Zustand beschreibt, welcher in der Vergangenheit begonnen hat und bis in die Gegenwart dauert (1 Schüler/in hat „present perfect“ geschrieben, diese Antwort gibt jedoch nur einen halben Punkt, da die Erklärung fehlt). Die meist genannte Antwort war, dass dieser Satz im „Present perfect continuous“ stehen müsste (n=7, 29%). Diese Antwort ist partiell korrekt, da auch hier die Erklärung fehlt. Dasselbe ist bei der Antwort „past perfect“ (n=1, 4.2%). 3 Schüler/innen (12.5%) haben folgende Antwort gegeben: „Present Perfect, da man immer noch in London lebt“. Diese Antwort ist korrekt. Als partiell korrekt wäre folgende Antwort zu betrachten, da die Überlegung des/der Schüler/in korrekt ist, jedoch keine Angabe zur Zeitform steht: „since verlangt bestimmte Zeit“ (n=1, 4.2%) und „andere Zeitform, die ausdrückt, dass es in der Vergangenheit angefangen hat“ (n=1, 4%). Hingegen ist folgende Aussage von 3 Schüler/innen (12.5%): „bei since muss man eine Jahreszahl schreiben“ zwar korrekt, aber keine Antwort auf die gestellte Frage und gibt somit keinen Punkt. Falsche Antworten auf diese Frage waren „past tense/Vergangenheit“ (n=3, 12.5%), „present continuous“ (n=1, 4.2%) und „present“ (n=1, 4.2%). 3 Schüler/innen (13%) haben diese Frage korrekt beantwortet, 11 Schüler/innen (46%) partiell korrekt und 10 Schüler/innen (42%) haben eine falsche oder keine Antwort gegeben. Die Schüler/innen erzielen bei dieser Aufgabe 9 Punkte (38%).

Die **Aufgabe 4** bestand aus 2 Teilen. Zuerst mussten die Schüler/innen eine Aussage (*Übertragen von Wissen und Strukturen zwischen den Sprachen ist gefährlich*, deklarative Ebene) auf einer Likert-Skala (1: sehr - 6: gar nicht einverstanden) beurteilen. Die meisten Schüler/innen (n=18, 75%) waren mit dieser Aussage nicht einverstanden (4: n=6, 25%; 5: n=8, 33% und 6: n=4, 17%), d.h. sie sind relativ offen gegenüber Transfers auf der deklarativen Ebene. Der Durchschnitt war bei 4.25. Im zweiten Teil der Aufgabe mussten die Schüler/innen ihre Einschätzung begründen. Die meist genannte Begründung (n=4, 17%) war „eher hilfreich - die Sprachen können besser verstanden werden; es gibt aber auch Tücken“. Von jeweils 3 Schüler/innen (12.5%) wurden folgende 2 Begründungen genannt: „Ähnliche oder gleiche Strukturen in den Sprachen; Vorsicht ist geboten“ und „Verbindungen zwischen Sprachen sind wichtig. Zwischen Sprachen lässt sich vieles ableiten“.

Die Einschätzungen der Aussage zeigen, dass die Schüler/innen grundsätzlich das Übertragen eher als ungefährlich betrachten. Bei den Begründungen zeigt sich, dass sie sich bewusst sind, dass nicht alles übertragen werden kann („Teils übertragbar, teils nicht übertragbar“, n=2, 8%), „Es gibt nicht übertragbare Ausnahmen“ (n=1, 4%).

Auch **Aufgabe 5** beinhaltete die Einschätzung einer Aussage (*Übertragen von Lernstrategien zwischen den Sprachen ist gefährlich*, prozedurale Ebene) und deren Begründung. 3 Schü-

ler/innen (12.5%) haben vermutlich die Skala falsch interpretiert und Antworten angekreuzt, welche nicht mit der Begründung übereinstimmen. Über die Hälfte der Schüler/innen (n=16, 67%) waren mit dieser Aussage nicht einverstanden (4: n=1, 4%; 5: n=7, 29% und 6: n=8, 33%), d.h. sie betrachten prozedurale Transfers als eher nützlich. Der Durchschnitt war bei 4.3. 30% der Schüler/innen haben bei der Begründung geschrieben „alle Sprachen lassen sich mit gleicher Lernstrategie lernen, da sie aus Grammatik und Vokabular zusammengesetzt sind“. 3 Schüler/innen (13%) haben als Begründung geschrieben: „Solange die Übertragung von Strategien funktioniert, werde ich sie nicht ändern“. Man sieht anhand der Begründungen, dass die Schüler/innen dem Übertragen von Lernstrategien eher positiv gegenüberstehen.⁴

Die Antworten der Schüler/innen zeigen, dass sie sowohl auf der deklarativen (Aufgabe 4) als auch auf der prozeduralen Ebene (Aufgabe 5) das Übertragen zwischen den Sprachen als eher nützlich betrachten. Die Schüler/innen sind sich jedoch bewusst, dass Übertragungen zu Fehlern führen können. Die Zustimmung ist auf der deklarativen Ebene leicht höher, jedoch könnte dies auch einen Zusammenhang mit der falschen Interpretation der Skala bei Aufgabe 5 haben. Der Unterschied zwischen den Ergebnissen ist nicht signifikant.

Bei **Aufgabe 6** ging es um den Unterschied zwischen Sprachzeichen (speziell die Ausdrucksseite, *signifiant*) und Bezugsobjekt (*référént*). Die Schüler/innen sollten erklären, weshalb kleine Kinder folgende falsche Aussage machen: „Zug ist ein langes Wort“. Eine korrekte Antwort haben 58% (n=14) der Schüler/innen gegeben, wobei das sprachliche Zeichen mit dem *signifiant* gleichgesetzt wurde: „Übertragen des Gegenstandes auf das Wort“ (n=8, 33%), „Projektion des Bildes des Wortes im Kopf auf die Schreibweise“ (n=3, 12.5%), „Übertragen der Bedeutung auf sprachliche Ebene“ (n=2, 8%) und „Der Zug ist lang“ (n=1, 4%). 10 Schüler/innen (42%) haben die Frage falsch beantwortet: „das u ist lang“ (n=7, 29%) und „ein Zug ist tatsächlich lang, das u ist gedehnt“ (n=3, 12.5%).

Aufgabe 7 fragte nach dem Unterschied zwischen ikonischen Zeichen (*Piktogrammen*) (a) und Symbolen (*Schwarz als Trauerfarbe in unserem Kulturkreis*) (b). Die erwarteten Antworten sind, dass es bei a) *Piktogrammen* eine wahrnehmbare Ähnlichkeit zwischen dem Zeichen und dem bezeichneten Gegenstand gibt; und es sich bei b) um ein Symbol (konventionelles Zeichen) handelt. Bei der **Teilaufgabe a)** haben 8 Schüler/innen keine Antwort gegeben (33%). Die meist genannten Antworten bei den *Piktogrammen* waren „überall verständlich, eindeutig“ (n=4, 17%), „direkte materielle Zeichen, Hinweise“ (n=4, 17%) und „ein allgemein verständliches Zeichen für ein Wort“ (n=3, 12.5%). Gesamthaft liegen etwa 58% (n=14) „brauchbare“ Antworten vor, obwohl einige Antworten zu wenig technisch und sehr approximativ sind. Unklare und falsche Antworten, welche von je 1 Schüler/in genannt wurden, sind: „Bezogen auf die Farbe Schwarz: schwarz auf weiss erhöht die Erkennbarkeit“ und „weltweit verständliches Symbol“ (ungeschickte Wortwahl mit *Symbol* da es sich um ein Piktogramm handelt).

Bei **Aufgabe b)** haben 7 Schüler/innen keine Antwort gegeben (29%). 5 Schüler/innen (21%) haben „Farbe ist Ausdruck für Gefühl“ hingeschrieben, diese Antwort ist jedoch nicht korrekt. Die meist genannten korrekten Antworten waren „Symbol“ (n=3, 12.5%) und mit jeweils 8%

⁴ Diese positive Einstellung lässt sich auch im Eintrittsfragebogen zur Sprachbiografie erkennen. Ein Grossteil der Schüler/innen (n=20) ist dafür, dass Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden müssen (siehe Kap. 3.2.b).

(n=2) „Übertragener Sinn“, „Kulturbedingter Wert“ und „Tradierte Verbindung von Schwarz mit Trauer“. Insgesamt gibt es 37% korrekte Antworten.

Die Schüler/innen verfügten zu Beginn des Projekts offenbar nicht über die Begrifflichkeit, um diese Frage zu beantworten. Der Unterschied zwischen den korrekten Antworten bei a) (58%) und b) (37%) ist nicht signifikant.

Bei **Aufgabe 8** mussten die Schüler/innen anhand von Beispielen mit einer erfundenen Tierart herausfinden, um welche 4 sprachlichen Bereiche es sich handelt. Bei **Teilaufgabe a)** (*Form des Wortes: Tigraffe oder Tigeraffe*) war die erwartete Antwort *Morphologie/Morphosyntax*. Kein/e Schüler/in hat diese Frage korrekt beantwortet, 14 Schüler/innen (58%) haben keine Antwort hingeschrieben, 5 Schüler/innen (21%) haben „Rechtschreibung“, 3 Schüler/innen (12.5%) haben „Tigraffe“ und jeweils 1 Schüler/in (4%) hat „Zusammensetzung zweier Nomen“ und „Grammatik“ als Antwort gegeben. Die Antwort *Grammatik* ist grundsätzlich korrekt, jedoch zu ungenau und gibt deshalb nur einen halben Punkt (2%).

Es ist aufgrund dieser Antworten nicht auszumachen, ob sie sich nicht über die *Morphologie* der Wörter bewusst sind oder ob es sich um ein terminologisches Problem handelt.

Bei **Teilaufgabe b)** (*Aussprache: Wie spricht man das Wort Tigraffe aus?*) wurde *Phonetik/Phonologie* als Antwort erwartet. 11 Schüler/innen (46%) haben keine Antwort gegeben. Die meist genannte Antwort war mit 25% (n=6) „Betonung/Intonation“. Die Phonetik wird somit auf ein Merkmal (Prosodie) reduziert. Diese Antwort ist nur z.T. korrekt und gibt nicht die volle Punktzahl. Bei dieser Frage sind 13% der Antworten korrekt (n=3 Punkte). 3 Schüler/innen (12.5%) haben „Silbentrennung“ hingeschrieben. Jeweils 1 Schüler/in (4%) hat folgende Antworten gegeben: „Ti-gra-ffe“, „Semantik“, „Langes i und kurzes a“ und „Langes i, langes a“.

Die erwartete **Antwort bei c)** (*Welche Bedeutung(en) hat das Wort Tigraffe im Deutschen*) war *Semantik*. 62.5% (n=15) der Schüler/innen haben diese Frage nicht beantwortet. Andere haben die Frage auf einer anderen Ebene beantwortet bzw. missverstanden: „keine“ (n=3, 12.5%), „Verstehen“ (n=2, 8%) und jeweils 1 Schüler/in (4%) hat folgende Antworten gegeben: „Syntax“, „Bezeichnung für ein von Giraffe und Tiger abstammendes Tier“, „die eines Tieres“. 1 Schüler/in (4%) hat die korrekte Antwort „Semantik“ hingeschrieben.

Bei **Teilaufgabe d)** (*Welche Satzstellung hat das Wort Tigraffe im Deutschen*) wurde als Antwort *Syntax* erwartet. 14 Schüler/innen (58%) haben keine Antwort hingeschrieben. 29% (n=7) haben „Grammatik“ geantwortet (gibt 0.5 Punkte, 15%), 2 Schüler/innen (8%) haben „Substantiv/Nomen“ hingeschrieben und 1 Schüler/in hat „Subjekt/Objekt“ als Antwort hingeschrieben. (NB: 1 Schüler/in hat vorher anstatt Semantik Syntax als Antwort geliefert: Der Fachausdruck ist somit bekannt).

Bei **Aufgabe 9** wurde nach der Gemeinsamkeit der folgenden französischen Wörter gefragt, deren Endung jeweils anders geschrieben wird: *dodo, idiot, idiots, au, aux, eau, eaux, dos*. Diese Frage wurde von den meisten Schüler/innen korrekt beantwortet: „alle mit 'o' ausgesprochen, egal wie die Endung ist“ (n=14, 58%), „Die Endungen werden oft nicht ausgesprochen, die Endungen tönen deshalb gleich“ (n=2, 8%), „Klingen alle gleich“ (n=1, 4%) und „Das Wort wird nur bis zum letzten Vokal ausgesprochen (sic)“ (n=1, 4%). 5 Schüler/innen haben folgende Antwort hingeschrieben, welche nur partiell als korrekt bezeichnet werden kann: „Beinahe gleiche

Aussprache bei anderer Schreibung“ (21%). Insgesamt haben die Schüler/innen bei dieser Aufgabe 20.5 Punkte erzielt (85%). 1 Schüler/in hat keine Antwort gegeben.

Die **Aufgabe 10** beinhaltete die unterschiedliche Aussprache des /s/. Anhand von 3 Beispielen (*frz. surpris / chose - dt. Schuss / Sonntag - engl. sing / rose*) mussten die Schüler/innen den Unterschied herausfinden. Die erwartete Antwort war *stimmhaft - stimmlos* und im Internet findet man als Synonym für *stimmhaft: weich und gesummt*, für *stimmlos: hartes, scharfes und gezischtes s*. Wenn man diese Synonyme auch als richtig bewertet, haben 16 Schüler/innen (67%) die Frage korrekt beantwortet. Als partiell richtig wären folgende Antworten zu bezeichnen: „hart+schnell - weich+lang“ (n=2, 8%), „Scharfes s vs. zweites Wort endet kurz“ (n=1, 4%) und „kurz-lang und hart-weich“ (n=1, 4%) da es bei diesen Antworten auch um die Dehnung geht (insgesamt 75% korrekte Antworten, 18 Punkte). 3 Schüler/innen (12.5%) haben keinen Unterschied erkannt. 1 Schüler/in hat folgende falsche Antwort hingeschrieben: „betonte - lockere Aussprache“.

Die Wörter (*ship / sheep - live / leave - full / fool*) bei **Aufgabe 11** unterscheiden sich in der *Vokallänge*. 19 Schüler/innen (79%) haben diese Frage korrekt beantwortet. Die Antwort, dass die „Vokale unterschiedlich lang betont“ werden (n=2, 8%) wäre als partiell richtig zu bezeichnen, da die *Länge* in der Antwort vorkommt, jedoch mit *betont* ein missverständliches Wort gewählt wurde (korrekte Antworten insgesamt 83%, 20 Punkte). Weitere Antworten waren „spitz/langgezogen und weicher“ (n=1, 4%) und „unterschiedliche Aussprache der Silben erläutert (i, ie, u, uu)“ (n=1, 4%). 1 Schüler/in hat keine Antwort gegeben.

Bei **Aufgabe 12** ging es um die Erkennung der rhetorischen Figuren zu folgenden Beispielen: a) *Mein Bruder hat das Buch verschlungen* (Metapher) und b) *Die Blauhelme haben 20 Zivilisten getötet* (Metonymie). Bei der **Aufgabe a)** haben 54% der Schüler/innen (n=13) die gesuchte Figur korrekt verstanden, wobei 3 Schüler/innen (12.5%) sie mit „Metapher“ auch korrekt benannt haben (weitere Antworten: „Drückt schnelles Lesen aus“ (n=7, 29%), „Nicht wörtlich gemeint, drückt grosses Interesse aus“ (n=2, 8%) und „Symbolisch für Lesen ohne Unterbruch bis zum Ende“ (n=1, 4%)). Antworten, welche man als partiell korrekt bezeichnen kann und jeweils von 1 Schüler/in (4%) genannt wurden, sind: „Redensart“ und „Anderer Sinn“. 5 Schüler/innen (21%) haben keine Antwort hingeschrieben, 2 Schüler/innen (8%) haben die Metapher nicht verstanden: „Wie kann man ein Buch verschlingen“. Und jeweils 1 Schüler/in (4%) hat folgende Antwort hingeschrieben: „Deutung des Wortes (Drachen)“ und „Objekt und Prädikat“.

Fazit: 54% (n=13) korrekt, 8% (n=2) partiell korrekt und 38% (n=9) falsch/keine Antwort.

Die genaue Bezeichnung (*Metonymie*) der rhetorischen Figur bei **Aufgabe b)** wurde von keinem/r Schüler/in gefunden. 10 Schüler/innen (42%) haben eine Deutung des Wortes *Blauhelme* hingeschrieben, wobei aber nur 6 Schüler/innen (25%) das Wort als Soldat deuteten (weitere Deutungen sind *Feuerwehr, Gruppe Personen, Volk* und *Bauarbeiter*). Als partiell korrekt, obwohl sehr unbeholfen, könnte man die Antwort „Uneigentliche Redensart“ betrachten (n=1, 4%). 7 Schüler/innen (29%) haben keine Antwort hingeschrieben und 2 Schüler/innen (8%) haben die Metonymie nicht verstanden („Wie können Helme töten?“). Weitere Antworten, welche jeweils von 1 Schüler/in (4%) genannt wurden, sind „Symbol“, „Metapher“, „Subjekt“ und „Sie tragen

blaue Helme“. Total korrekte Antworten: etwa 30%. Der Unterschied zwischen a) und b) ist signifikant (0.05).

Bei **Aufgabe 13** mussten die Schüler/innen erklären, wieso es bei den Beispielen 2 Ableitungen desselben lateinischen Wortes gibt a) *lat. causa* > *fr. cause, chose*, b) *lat. frigidus* > *fr. frigide, froid*, c) *lat. ratio* > *fr. ration, raison*). 1 Schüler/in (4%) hat die korrekte Erklärung hingeschrieben, nämlich „erstes Wort nahe am Latein, zweites Wort verändert“. Weitere Antworten, welche als partiell richtig gezählt werden können, waren: „verschiedene Bedeutungen des lateinischen Wortes“ (n=7, 29%), „Sprachentwicklung über Jahrhunderte führte zur Veränderung der Aussprache“ (n=1, 4%) und „das lateinische Wort wurde an die jeweilige Sprache angepasst“ (n=1, 4%) (insgesamt 23% korrekte Antworten, 5.5 von 24 möglichen Punkten). 6 Schüler/innen (25%) haben keine Antwort und 8 Schüler/innen (33%) haben eine falsche Antwort gegeben.

Bei **Aufgabe 14** ging es um die Erklärung, weshalb in zwei oder mehreren Sprachen oft dasselbe Wort verwendet wird und wie man solche Wörter nennt (*lat. intentio*, *dt. Intention*, *engl. intention*, *frz. intention*, *it. intenzione*, *sp. intención* usw.). Die korrekte Antwort wäre *Entlehnung* gewesen, dieser Begriff wurde jedoch von keinem/r Schüler/in genannt. 1 Schüler/in (4%) gab folgende Antwort: „Austausch von Sprachen“, die man zur Not akzeptieren könnte (*Entlehnung dank Sprachkontakt*). Die meist genannte Antwort war, dass „alle Wörter vom Lateinischen abstammen/vom Lateinischen übernommen wurden“ (n=6, 25%). Diese Antwort stimmt nur zum Teil, denn *engl. Intention*, *dt. Intention* gehen nicht direkt auf Latein zurück. 3 Schüler/innen (12.5%) antworteten, dass „die Sprachen denselben Ursprung haben“: Diese Antwort stimmt nur zum Teil wegen den germanischen Sprachen (Deutsch und Englisch) (insgesamt 23%, n=5.5 von 24 möglichen Punkten). Jeweils von 1 Schüler/in (4%) wurden folgende Antworten genannt: „gleicher Wortstamm“, „sprachenübergreifender Wortzusammenhang“ und „Parallelwort (sic!)“. 11 Schüler/innen (46%) gaben keine Antwort auf diese Frage.

Aufgabe 15 war für Latein- und Griechischschüler/innen unterschiedlich. Die Schüler/innen mit Latein sollten aus einem Wörterkasten alle Vokabeln ausschreiben, die zum *Sachfeld 'Handel'* und zum *Wortfeld 'glauben, meinen'* gehören. Die Griechischschüler/innen sollten Vokabeln ausschreiben, die zum *Sachfeld 'Nahrung'* und zum *Wortfeld 'meinen'* gehören. 94% der **Lateinschüler/innen** (n=17) ordneten die 5 möglichen Wörter dem *Sachfeld 'Handel'* korrekt zu. Beim *Wortfeld 'glauben, meinen'* waren es 9 (3 richtige Wörter von möglichen 4) bzw. 8 Schüler/innen (4 richtige Wörter von 4 möglichen Wörtern). Bei den Griechischschüler/innen ordneten 4 Schüler/innen (67%) 3 von 4 möglichen Vokabeln dem *Sachfeld 'Nahrung'* korrekt zu und 2 Schüler/innen (33%) ordneten alle Vokabeln korrekt zu. Beim *Wortfeld 'glauben'* waren es 5 Schüler/innen (83%), welche die möglichen 2 Vokabeln korrekt zuordnen und 1 Schüler/in (17%) ordnete eine Vokabel korrekt zu.

Bei **Aufgabe 16** mussten die Schüler/innen eine vorgegebene Wortfamilie (*fahren, Fahrer*) durch drei weitere Wörter ergänzen. 87.5% der Schüler/innen (n=21) haben 3 korrekte Wörter hinzugefügt und bei 12.5% der Schüler/innen (n=3) sind es 2 Wörter.

In der **Aufgabe 17** ging es um das Erkennen von unbekanntem Wörtern in einem rätoromanischen Text (1. *suicidi*, 2. *bogn*, 3. *marcau*) und wie diese Wörter erschlossen wurden gemäss den Prinzipien der *Interkomprehensionsdidaktik*, z.B. in der Methode *EuroComRom* (vgl. Klein/Stegmann 2000, Escudé/Janin 2010, Manno/Jenny 2011).

Suicidi: 87.5% der Schüler/innen (n=21) haben die korrekte Bedeutung von *suicidi* aufgeschrieben (16 Schüler/innen: Selbstmord; 5 SuS: Suizid). 2 Schüler/innen (8%) gaben keine Antwort und die Antwort 1 Schüler/in (4%) war „Tod“. 19 Schüler/innen (79%) haben das Wort *dank der Ähnlichkeit mit einem deutschen Wort oder aus einer anderen Sprache erschlossen*, 4 Schüler/innen (17%) *dank einem anderen französischen Wort, das sie schon kennen*, 3 Schüler/innen (12.5%) *aus dem Textzusammenhang*, 2 Schüler/innen (8%) *dank Ihrem Vorwissen zum Thema*. 1 Schüler/in (4%) hat keine Antwort gegeben.

Bogn: Kein/e Schüler/in hat die Bedeutung von *bogn* korrekt erschlossen. Die meist genannte Antwort war „Bogen“ (n=11, 46%), gefolgt von „gekrümmt“ (n=2). Jeweils von 1 Schüler/in (4%) wurden folgende Antworten genannt: „biegen“, „Osten“, „Gott“ und „Boden“. 7 Schüler/innen (29%) haben bei dieser Frage keine Antwort gegeben. Über die Hälfte der Schüler/innen (n=13, 54%) haben versucht das Wort *dank der Ähnlichkeit mit einem deutschen Wort oder aus einer anderen Sprache* zu erschliessen, 2 Schüler/innen (8%) *aus dem Textzusammenhang* und 1 Schüler/in (4%) hat diese Frage nicht beantwortet.

Marcau wurde von der Hälfte (n=12, 50%) der Schüler/innen korrekt erschlossen. 4 Schüler/innen (17%) haben „Händler“ geschrieben. Diese Antwort kann man als partiell korrekt gelten lassen, da es zwischen dem Markt und dem Händler einen Zusammenhang gibt. Eine weitere Antwort war „Stück“ (n=1, 4%) und 7 Schüler/innen (29%) haben keine Antwort gegeben. 50% der Schüler/innen (n=12) haben das Wort *dank der Ähnlichkeit mit einem deutschen Wort oder aus einer anderen Sprache* erschlossen, 12 Schüler/innen (50%) *dank einem anderen französischen Wort, das sie schon kennen*, 7 Schüler/innen (29%) *aus dem Textzusammenhang*, 1 Schüler/in (4%) *dank Ihrem Vorwissen zum Thema*, 1 Schüler/in (4%) hat *geraten* und 1 Schüler/in (4%) hat keine Antwort gegeben.

Bei allen Wörtern wurde die Erschliessungsstrategie *dank der Ähnlichkeit mit einem deutschen Wort oder aus einer anderen Sprache* (*suicidi*: n=19, 79%; *bogn*: n=13, 54%; *marcau*: n=12, 50%) am meisten genannt (bei *marcau* wird jedoch auch *dank einem anderen französischen Wort, das sie schon kennen* gleich oft genannt: n=12, 50%). Am meisten Erschliessungsstrategien wurden bei *marcau* (n=33, 28%) genannt, gefolgt von *suicidi* (n=28, 23%) und *bogn* (n=15, 13%).

3.2 Einstellungen und Erwartungen der Schüler/innen an den sprachenübergreifenden Unterricht

a) Einstellung gegenüber dem Lernen von Fremdsprachen

9 Schüler/innen erlebten das Lernen von Fremdsprachen unterschiedlich je nach Sprache. Bei jeweils 1 Schüler/in war es unterschiedlich je nach Unterrichtsgestaltung oder Unterstützung und Anfangserfahrung. 6 Schüler/innen lernten Fremdsprachen sehr gerne und 2 weiteren Schüler/innen fiel das Lernen leicht. 1 Schüler/in hat das Lernen von Fremdsprachen je nach eigener Motivation und Tagesform unterschiedlich erlebt. 2 Schüler/innen fanden die Ausnahmen mühsam jedoch das Anwenden der Sprachen erfreulich. Dem Lernen von Fremdsprachen standen 2

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

Schüler/innen eher negativ gegenüber, 1 Schüler/in bezeichnete es als mühsam und 1 Schüler/in betonte die Fleissarbeit.⁵

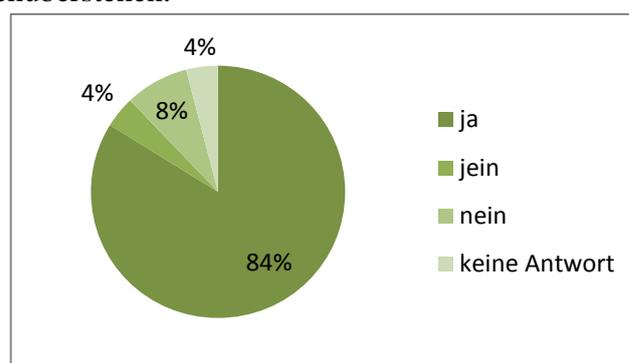
Einstellung gegenüber dem Lernen von Fremdsprachen		Anzahl
Unterschiede beim FS Lernen...	je nach Sprache	9
	Unterrichtsgestaltung	1
	je nach Unterstützung/Anfangserfahrung	1
sehr gern		6
Lernen fällt leicht		2
mühsam (Ausnahmen) und erfreulich (Anwenden der Sprachen)		2
Mühsam		1
Fleissarbeit		1
je nach eigener Motivation/Wohlbefinden		1

Tab. 7: Einstellung gegenüber dem Lernen von Fremdsprachen

b) Vermittlung von Lernstrategien

Ein Grossteil der Schüler/innen (n=20) war dafür, dass Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. Von diesen 20 Schüler/innen sagten jedoch 14 Schüler/innen, dass aber schlussendlich die eigenen Strategien am wichtigsten wären und jeweils 1 Schüler/in schrieb, dass die Vermittlung von Lernstrategien nur am Anfang wichtig sei und dass grundsätzlich die Vermittlung von Lernstrategien zu begrüssen sei, jedoch nicht im Fremdsprachenunterricht. 1 Schüler/in konnte sich nicht entscheiden, ob Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden müssen und 1 Schüler/in gab keine Antwort. 2 Schüler/innen waren gegen die Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht und fanden, dass jeder Lernende den eigenen Weg finden müsse. Die Schüler/innen mussten auch im Eintrittstest eine Aussage zu Lernstrategien beurteilen (Aufgabe 4) und auch dort sieht man, dass prozedurale Transfers von den Schüler/innen als eher nützlich betrachtet werden (n=16). Auch anhand der Begründungen, welche sie bei dieser Aufgabe hingeschrieben haben, sieht man, dass die Schüler/innen dem Übertragen von Lernstrategien eher positiv gegenüberstehen.

Antwort	Anzahl
Ja, aber schlussendlich eigene Strategie	14
Ja	4
Nein, eigener Weg	2
Ja, aber nur am Anfang	1
Ja, aber nicht im FS Unterricht	1
“Jein”	1
keine Antwort	1



Tab. 8: Vermittlung von Lernstrategien

c) Kommunikation oder sprachliche Phänomene im Vordergrund des Sprachunterrichts

12 Schüler/innen bevorzugten einen Sprachunterricht, bei dem sprachliche Phänomene betrachtet und analysiert werden. Demgegenüber bevorzugten 13 Schüler/innen einen Sprachunterricht, bei

⁵ Hier sind Mehrfachnennungen möglich.

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

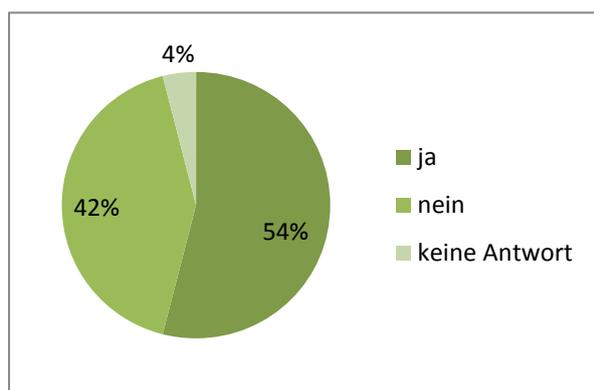
dem die Kommunikation im Vordergrund stand. 2 Schüler/innen gaben an, dass es abhängig von der Sprache sei. 1 Schüler/in gab an, dass es darauf ankommt, ob man die Sprache eher sprechen oder schreiben will. 1 Schüler/in hat keine Antwort gegeben.

Kommunikation	8
Sprachliche Phänomene	7
Beides	5
je nach Sprache	2
keine Antwort	1
Mündlichkeit/Schriftlichkeit	1

Tab. 9: Kommunikation oder sprachliche Phänomene im Vordergrund des Sprachunterrichts

d) Sprachenübergreifender Unterricht

Die Frage, ob die Schüler/innen im bisherigen Sprachunterricht schon sprachenübergreifenden Unterricht erlebt haben, wurde von 13 Schüler/innen bejaht. Sprachvergleiche wurden in der Grammatik (n=7), im Wortschatz (n=8) und mit Merkhilfen im Lateinunterricht (n=1) angestellt. 4 Schüler/innen gaben an, zwischen welchen Sprachen bereits Sprachvergleiche angestellt wurden. 10 Schüler/innen haben in ihrem bisherigen Sprachunterricht keinen sprachenübergreifenden Unterricht erlebt. 1 Schüler/in hat keine Antwort gegeben.

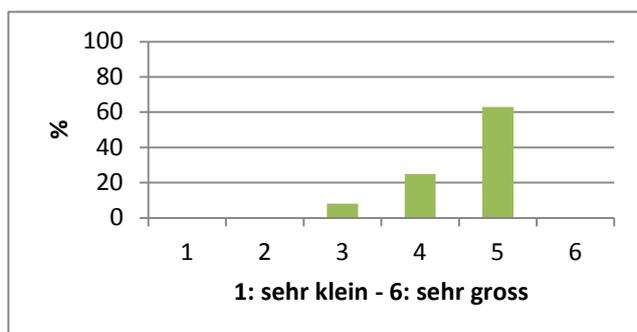


Tab. 10: Erfahrungen mit sprachenübergreifendem Unterricht

falls ja, Bereich	Anzahl
Grammatik Morphosyntax	7
Wortschatz	8
Merkhilfen	1
Angabe Sprachen	4

e) Potential dieses Unterrichts

Das Potential des sprachenübergreifenden Unterrichts um Sprachenlernen zu erleichtern, wurde von den Schüler/innen positiv eingeschätzt. Auf einer Skala von 1-6 (1: sehr klein - 6: sehr gross) war der Durchschnitt bei 4.6.



Tab. 11: Potential des sprachenübergreifenden Unterrichts

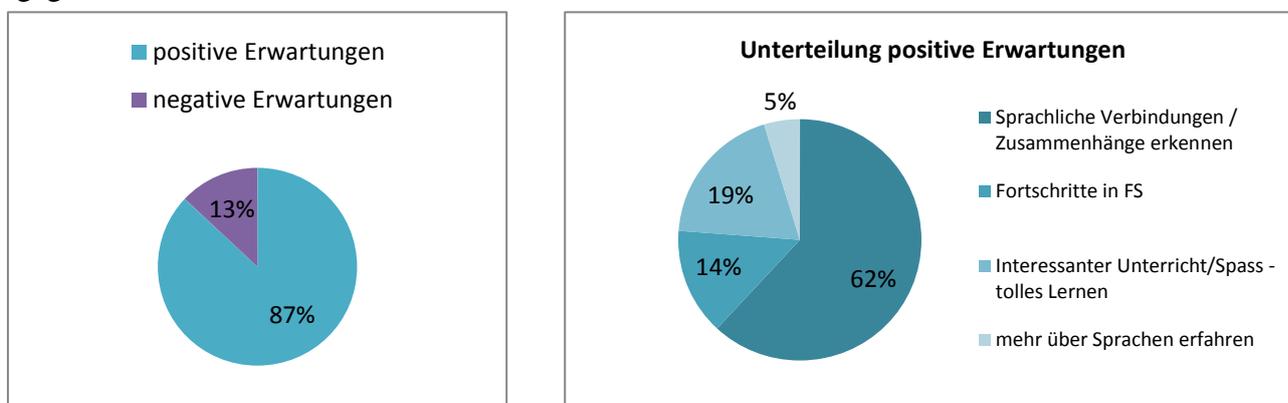
Bei den Begründungen fanden die meisten Schüler/innen (n=10), dass das Wissen über die Verwandtschaft der Sprachen und über den Aufbau verschiedener Sprachen das Sprachenlernen erleichtert. 6 Schüler/innen fanden den sprachenübergreifenden Unterricht nützlich und erhofften sich, mehr und besser Sprachen zu lernen. 2 Schüler/innen schrieben, dass es auf die Qualität des Unterrichts ankommt, da ansonsten die Gefahr des Durcheinanders bestehe. Jeweils 1 Schüler/in schrieb, dass es „höchstens im Deutsch nützlich sein kann“, „dass der Nutzen unsicher ist“, „dass es auf die Sprachen ankommt“, „dass Sprachparallelen oft unbemerkt bleiben, obwohl sie hilfreich wären“, „dass der sprachenübergreifende Unterricht vor allem bei Wörtern und Grammatik das Sprachenlernen erleichtert“. 1 Schüler/in hat keine Antwort gegeben.

Begründung	Anzahl
Verwandtschaft Sprachen/Aufbau verschiedener Sprachen	10
mehr/besser lernen; ist nützlich	6
Qualität Unterricht, sonst Durcheinander	2
höchstens in D	1
Nutzen unsicher	1
je nach Sprache	1
Sprachparallelen bleiben unbemerkt obwohl hilfreich	1
Wörter/Grammatik	1
keine Antwort	1

Tab. 12: Begründungen zum Potential des sprachenübergreifenden Unterrichts

f) Erwartungen an den sprachenübergreifenden Unterrichtsblock

Die Erwartungen an den Kurs waren mehrheitlich positiv und konstruktiv (n=21). Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (n=13) erwarteten von diesem Kurs, dass sie sprachliche Verbindungen und Zusammenhänge erkennen werden. 4 Schüler/innen hofften auf einen interessanten Unterricht, der viel Spass macht. 3 Schüler/innen erhofften sich Fortschritte in den Fremdsprachen dank diesem Kurs. 1 Schüler/in hoffte, dass er/sie in diesem Kurs mehr über Sprachen erfahren wird. Nur 3 Schüler/innen hatten negative Erwartungen an den Kurs: Jeweils 1 Schüler/in wollte „den Kurs überleben“, 1 Schüler/in hegte keine Erwartungen und 1 Schüler/in hat keine Antwort gegeben.



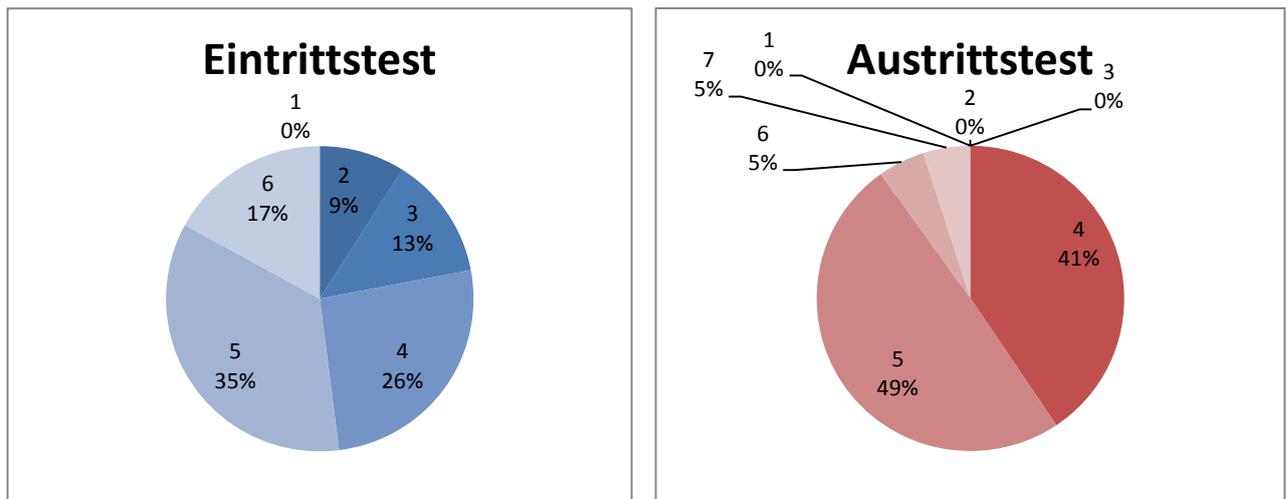
Tab. 13: Erwartungen an den sprachenübergreifenden Unterricht

4. Austrittstest und Vergleich mit dem Eintrittstest

4.1 Kompetenzen

Die beiden Tests wurden so konzipiert, dass sie miteinander vergleichbar sind. Jedoch musste beim Austrittstest auch der effektive Verlauf des Projekts abgebildet werden, der beim Eintritt nicht im Detail feststand. Es sind somit kleine Abweichungen gegenüber dem Eintrittstest entstanden. Es muss auch erwähnt werden, dass das Niveau beim Eintrittstest in einigen Bereichen hoch war. Deshalb war es in diesen Bereichen schwierig, signifikant bessere Resultate zu erzielen.

Bei der **Aufgabe 1** ging es darum, dass die Schüler/innen im Eintrittstest in einem französischen Text und im Austrittstest in einem englischen Text mindestens 5 verschiedene Wortarten unterstreichen und benennen. Im **Eintrittstest** haben die Schüler/innen **durchschnittlich 4.4 Wortarten** korrekt erkannt und im **Austrittstest** war der **Durchschnitt bei 4.7**. Im Eintrittstest haben 52% der Schüler/innen mindestens 5 verschiedene Wortarten korrekt benannt (5 : n=8, 35%; 6: n=4, 17%) und im Austrittstest 59% (5: n=11, 50%; 6: n=1, 5%; 7: n=1, 5%). Die individuellen Unterschiede und die Streuung (2-6 vs 4-7) sind im Austrittstest kleiner geworden. Auch die Fehlerquote ist im Austrittstest reduziert (\emptyset Eintrittstest: 1 Fehler; \emptyset Austrittstest: 0.5 Fehler). Diese Unterschiede zwischen dem Eintritts- und Austrittstest sind jedoch nicht signifikant, was nahe legt, dass kein grosser Zuwachs stattgefunden hat.



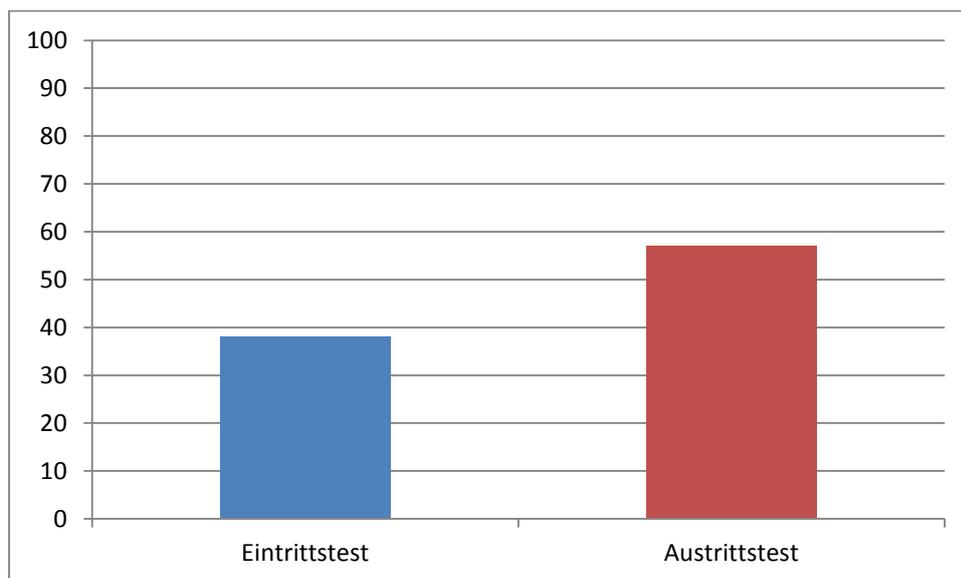
Tab. 14: Anzahl korrekter Wortarten im Eintritts- und im Austrittstest (mindestens 5 Wortarten unterstreichen)

Bei der Aufgabe über aspektuelle Unterschiede der Vergangenheitstempora (Eintrittstest: Aufgabe 3; Austrittstest: Aufgabe 2) mussten die Schüler/innen im Austrittstest anhand von 2 Beispielen (a) *One afternoon a big wolf **waited** in a dark forest for a little girl to come along carrying a basket of food to her grandmother*, b) *Finally a little girl did come along and she **was carrying** a basket of food*) angeben, um welche Zeit es sich handelt und warum diese Zeit benutzt wird.⁶ Im Eintrittstest haben die Schüler/innen bei dieser Aufgabe 38% korrekte Antworten gegeben. Die Benennung der Zeit im Austrittstest hat den Schüler/innen keine Mühe bereitet. *Simple past* wurde von 95% und *past continuous* von 86% der Schüler/innen korrekt benannt. Bei den Be-

⁶ Im Eintrittstest musste man aufschreiben, wieso der Satz *I live in London since last year* falsch ist.

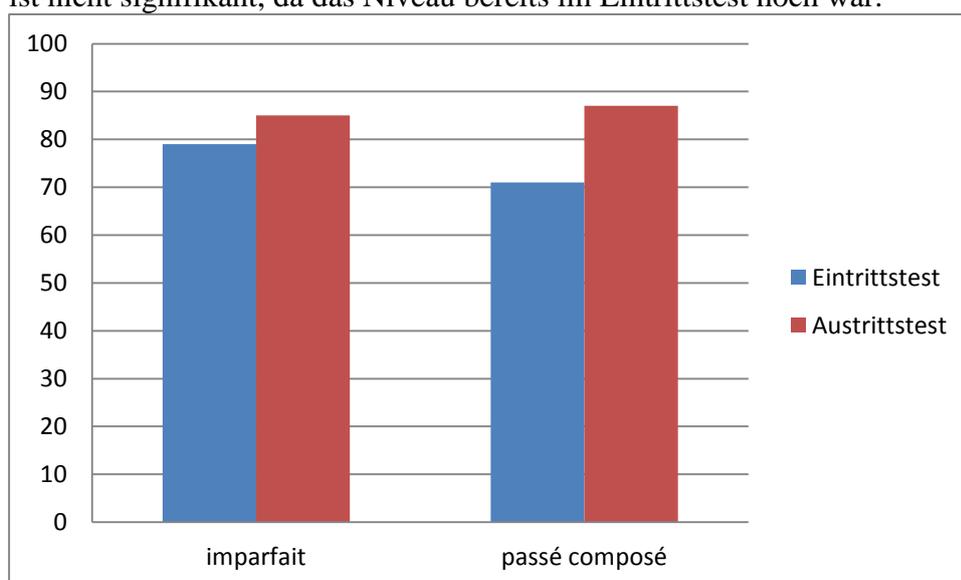
Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

gründungen haben die Schüler/innen 57% korrekte Antworten gegeben. Der Unterschied bei den Begründungen zwischen dem Eintrittstest und Austrittstest ist nicht signifikant.



Tab. 15: Vergleich Begründungen über aspektuelle Unterschiede der Vergangenheitstempora

Bei der nächsten Aufgabe ging es um den Unterschied zwischen *imparfait* und *passé composé* (Eintrittstest: **Aufgabe 2** - Austrittstest: **Aufgabe 3**). Im Austrittstest mussten die Schüler/innen die unterschiedlichen Zeiteinstellungen in folgendem Textausschnitt benennen und begründen: *Lorsque j'avais six ans, j'ai vu une fois une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait „Histoires Vécues“. Ça représentait un serpent boa qui avalait (verschlingen) un fauve. Voilà la copie du dessin.*⁷ Beim *imparfait* wurden im Eintrittstest insgesamt 79% (n=19) korrekte Antworten genannt. Im Austrittstest gab es 85% korrekte Antwort. Dieser Unterschied ist nicht signifikant. Beim *passé composé* haben im Eintrittstest 71% der Schüler/innen (n=17) und im Austrittstest 87% (n=20) eine korrekte Antwort aufgeschrieben. Auch dieser Unterschied ist nicht signifikant, da das Niveau bereits im Eintrittstest hoch war.



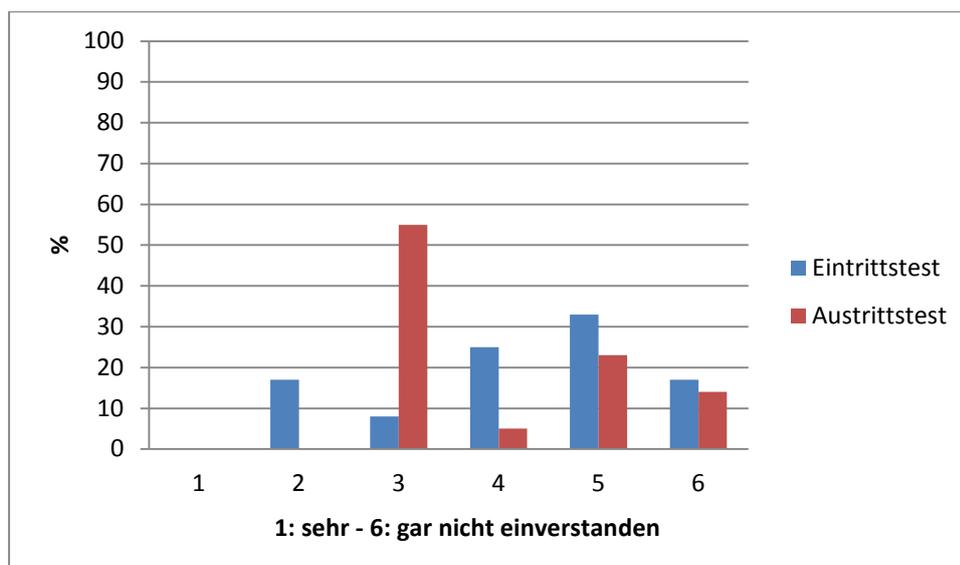
⁷ Im Eintrittstest mussten die Schüler/innen den Unterschied anhand von (a) *Le voleur s'est introduit dans la maison pendant que le chien dormait* und b) *Cette nuit, je n'ai dormi que trois heures*) angeben.

Tab. 16: Vergleich der Antworten zum Unterschied *imparfait - passé composé*

Aufgabe 4 bestand aus 2 Teilen. Zuerst mussten die Schüler/innen eine Aussage (*Übertragen von Wissen und Strukturen zwischen den Sprachen ist gefährlich*, deklarative Ebene) auf einer Likert-Skala (1: sehr - 6: gar nicht einverstanden) beurteilen. Beim **Eintrittstest** war der Durchschnitt bei **4.25**: 75% der Schüler/innen waren mit dieser Aussage eher nicht einverstanden (4-6 der Skala). Beim **Austrittstest** war der Durchschnitt bei **4**: 42% der Schüler/innen waren mit dieser Aussage eher nicht einverstanden (4-6 der Skala).

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Schüler/innen beim Austrittstest das interlinguale deklarative Übertragen als ein bisschen fehleranfälliger einschätzen als im Eintrittstest. Mögliche Erklärung dieser unerwarteten Entwicklung, ja sogar der Umkehrung gegenüber dem Eintritt, wo die Zustimmung auf der deklarativen Ebene leicht höher war auf der prozeduralen Ebene: Bei der interlingualen Kontrastierung sind den Schüler/innen vor allem die Unterschiede bewusst geworden, was nicht den Absichten der Dozierenden entsprach. Laut den Dozierenden wurde im Unterricht der Fokus nicht auf Unterschiede/Abweichungen gelegt.

Die meistgenannte Begründung im **Eintrittstest** (n=4, 17%) war: „eher hilfreich - die Sprachen können besser verstanden werden; es gibt aber auch Tücken“. Im **Austrittstest** war die meistgenannte Begründung (n=4, 18%) „teils nützlich, teils verwirrend, gefährlich“. Anhand dieser Begründungen lässt sich die eher negative Entwicklung erkennen.



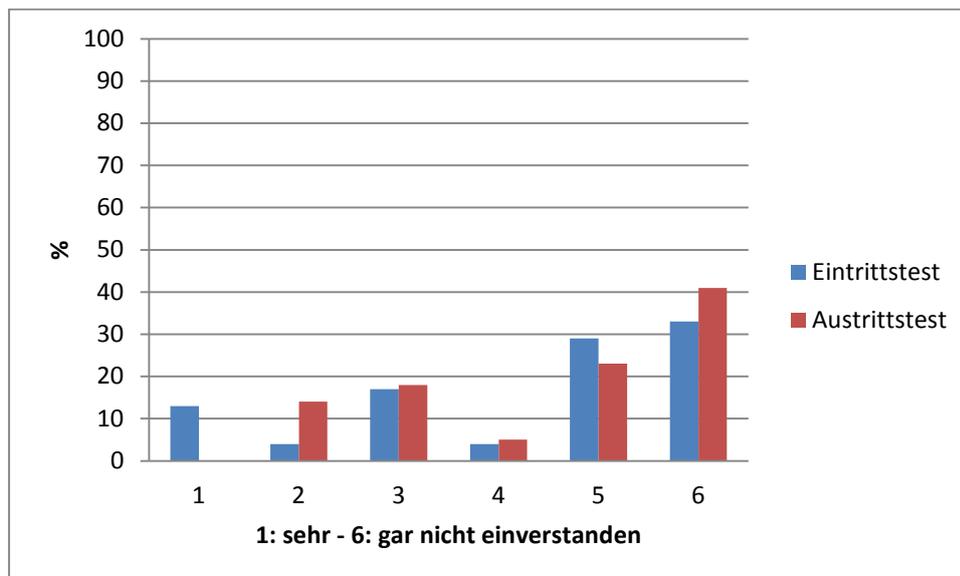
Tab. 17: Beurteilung der Aussage *Übertragen von Wissen und Strukturen zwischen den Sprachen ist gefährlich* (deklarative Ebene)

Aufgabe 5 beinhaltete die Einschätzung der Aussage *Übertragen von Lernstrategien zwischen den Sprachen ist gefährlich* (prozedurale Ebene) und deren Begründung. Bei dieser Aussage war der **Durchschnitt im Eintrittstest 4.3** (67% der Schüler/innen sind mit dieser Aussage eher nicht einverstanden, 4-6); im **Austrittstest 4.6** (68% der Schüler/innen sind mit dieser Aussage eher nicht einverstanden).

Es lässt sich somit erkennen, dass die Schüler/innen beim Austrittstest das Übertragen von Lernstrategien als etwas weniger problematisch einstufen als beim Eintrittstest. In beiden Fällen liegt

ausserdem eine positive Einstellung gegenüber dem prozeduralen Transfer vor.⁸ Diese positive Einstellung lässt sich auch im Eintrittsfragebogen zur Sprachbiografie erkennen. Ein Grossteil der Schüler/innen (n=20) war dafür, dass Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden.

Die meistgenannte Begründung beim **Eintrittstest** (n=7, 30%) war, „alle Sprachen lassen sich mit gleicher Lernstrategie lernen, da sie aus Grammatik und Vokabular zusammengesetzt sind“. Im **Austrittstest** war die meistgenannte Begründung (n=7, 32%) „Lernstrategien lassen sich in allen Sprachen anwenden“.

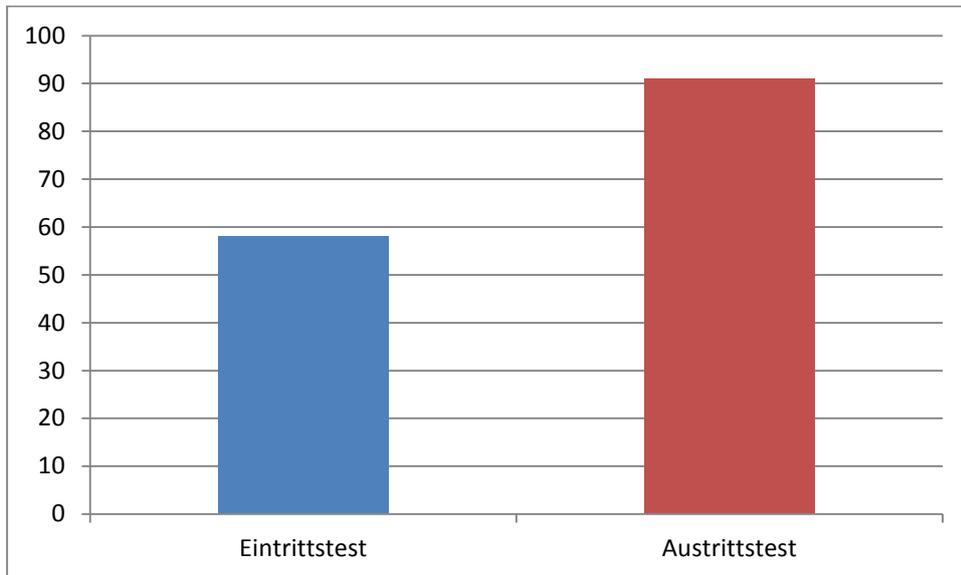


Tab. 18: Beurteilung der Aussage *Übertragen von Lernstrategien zwischen den Sprachen ist gefährlich* (prozedurale Ebene)

Bei **Aufgabe 6** war die Fragestellung im Eintritts- und Austrittstest leicht unterschiedlich, wobei es bei beiden Aufgaben um das semiotische Dreieck ging. Im **Austrittstest** mussten die Schüler/innen mit Hilfe der Semiotik folgendes interlinguales Missverständnis erklären: *Johann aus Berlin schreibt seinem englischen Bekannten John: „Last Christmas I became a dog“. - John glaubt, Johann wolle ihn auf den Arm nehmen.*⁹ 18 Schüler/innen haben das Problem korrekt erkannt und 4 Schüler/innen haben die Frage jedoch nicht komplett beantwortet. Die Frage wurde somit von 91% der Schüler/innen korrekt beantwortet (n=20 Punkte). Im Eintrittstest waren es 58%. Der Unterschied zwischen dem Eintritts- und Austrittstest ist hoch signifikant (0.01). Trotz des klaren Fortschritts war es vermutlich im Austrittstest eine leichtere Aufgabe, weil beim Eintrittstest auch das *Bezugsobjekt* im Spiel war.

⁸ Jedoch muss gesagt werden, dass 3 Schüler/innen im Eintrittstest die Likert-Skala vermutlich falsch interpretiert haben, da sie Antworten angekreuzt haben, welche nicht mit ihrer Begründung übereinstimmen. Dieser Durchschnitt wäre höher ausgefallen bzw. Unterschied reduziert, da man auch bei den Begründungen gesehen hat, dass die Schüler/innen dem Übertragen von Lernstrategien eher positiv gegenüberstehen.

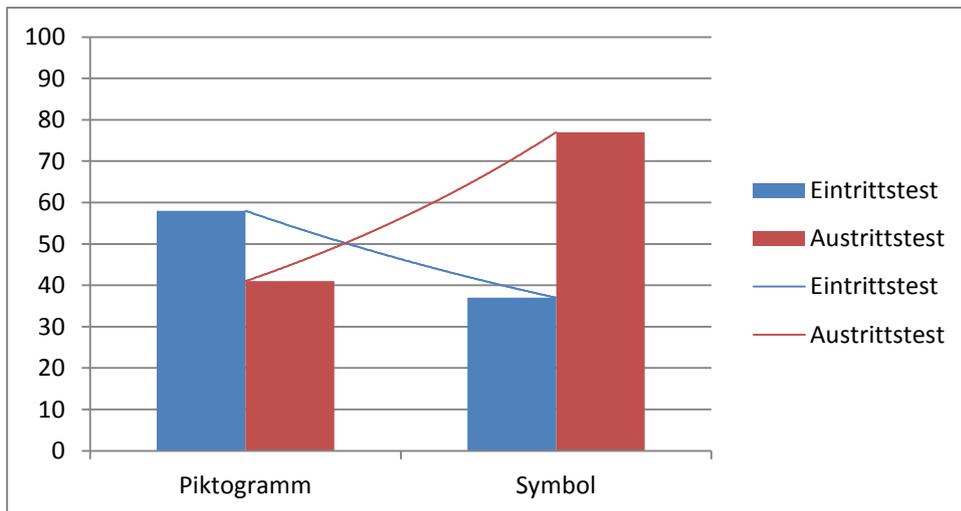
⁹ Im Eintrittstest mussten die Schüler/innen erklären, weshalb kleine Kinder folgende falsche Aussage machen: *Zug ist ein langes Wort.*



Tab. 19: Fragestellung zum semiotischen Dreieck

Die **Aufgabe 7** fragte nach dem Unterschied zwischen ikonischen Zeichen (Piktogrammen) und Symbolen.¹⁰ Im **Austrittstest** mussten die Schüler/innen die Zeichen (a) *Peace-Zeichen* und b) *Zeichen für Gepäckaufbewahrung*) mit dem korrekten Begriff bezeichnen und den Unterschied erläutern.¹¹ Beim Symbol gab es 77% korrekte Antworten beim Erklären des Unterschieds und beim Piktogramm waren es 41%. Im **Eintrittstest** gab es bei den Piktogrammen gesamthaft etwa 58% „brauchbare“ Antworten. Da verzeichnet man einen Rückgang von 17%. Bei den Symbolen stellt man einen Zuwachs von 40% (37% - 77%) fest.

Die Schüler/innen verfügten offenbar nicht über die Begrifflichkeit, um diese Frage zu beantworten. Dieser Unterschied ist **hoch signifikant** (0.01).



Tab. 20: Unterschied zwischen ikonischen Zeichen (Piktogramme) und Symbolen

¹⁰ Im Eintrittstest mussten die Schüler/innen nur den Unterschied erklären; im Austrittstest mussten sie zuerst die Zeichen mit dem korrekten Begriff bezeichnen und anschliessend den Unterschied erläutern. In diesem Vergleich werden nur die Antworten beim Erklären des Unterschieds verglichen.

¹¹ Im Eintrittstest musste der Unterschied zwischen a) *Piktogrammen, die in den Flughäfen verwendet werden (z.B. Hinweise auf Toilette oder Notausgang)* und b) *Schwarz als Trauerfarbe in unserem Kulturkreis* erklärt werden.

Bei **Aufgabe 8** ging es für die Schüler/innen darum, anhand von Beispielen (Eintrittstest) und Aussagen (Austrittstest) zu erkennen, um welches sprachwissenschaftliche Gebiet es sich handelt.

Die erwartete Antwort bei **Teilaufgabe a)** war *Morphologie*. Im **Eintrittstest** hat kein/e Schüler/in diese Frage korrekt beantwortet, im **Austrittstest** haben 64% (n=14) der Schüler/innen die korrekte Antwort gegeben. Jeweils 1 Schüler/in hat im Eintritts- und im Austrittstest geschrieben, dass es sich um *Grammatik* handelt. Diese Antwort ist grundsätzlich korrekt, jedoch zu ungenau (Eintrittstest: 0.5 Punkte, 2% und Austrittstest: 14.5 Punkte, 66%). Der Unterschied zwischen dem Eintritts- und dem Austrittstest ist hoch **signifikant** (0.01).

Bei **Teilaufgabe b)** war die erwartete Antwort *Phonetik/Phonologie*. Im **Eintrittstest** haben 6 Schüler/innen (25%) „Betonung/Intonation“ geschrieben, diese Antwort ist nur zum Teil korrekt. Im **Austrittstest** hat 1 Schüler/in (5%) Intonation geschrieben, 13 Schüler/innen (59%) haben aber das korrekte sprachwissenschaftliche Gebiet aufgeschrieben. Somit gibt es im Eintrittstest 13% (n=3 Punkte) und im Austrittstest 61% (n=22 Punkte) korrekte Antworten. Dieser Unterschied ist hoch signifikant.

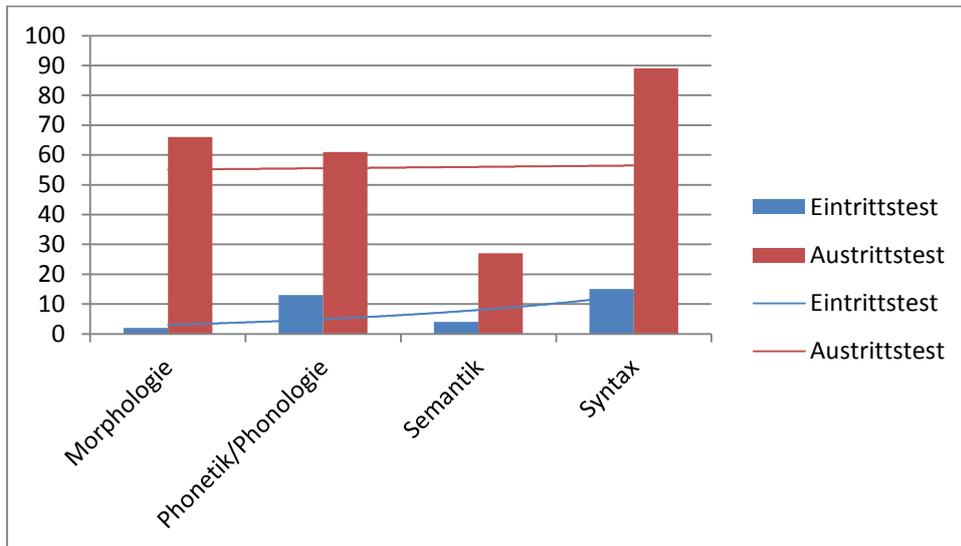
Die gesuchte Antwort bei **Teilaufgabe c)** war *Semantik*. Dieser Ausdruck wurde im **Eintrittstest** von 1 (4%) und im **Austrittstest** 2 Schüler/innen (9%) korrekt angegeben. Da im Austrittstest ungenaue Antworten wie *Tempus* und *Grammatik* von je 4 Schüler/innen als halb richtig gezählt wurden, ergab dies ein Total von 6 Punkten (27%). Der Unterschied von etwa 23% erweist sich als **signifikant** (0.05).

Bei **Teilaufgabe d)** wurde als Antwort *Syntax* erwartet. Im **Eintrittstest** wurde dieser Begriff von keinem/r Schüler/in genannt. 7 Schüler/innen (29%) haben die ungenaue Bezeichnung *Grammatik* hingeschrieben (3.5 Punkte, 15%). Im **Austrittstest** haben 86% (n=19) der Schüler/innen *Syntax* hingeschrieben und 1 Schüler/in (5%) hat die ungenaue Bezeichnung *Grammatik* erwähnt (19.5 Punkte, 89%). Der Unterschied zwischen dem Eintritts- und Austrittstest ist hoch **signifikant** (0.01).

Man erkennt bei dieser Aufgabe, dass sich die Schüler/innen während des Semesters mit diesen sprachwissenschaftlichen Gebieten auseinandergesetzt haben. Einzig das Beispiel/die Aussage für die *Semantik* bereitet den Schüler/innen im Austrittstest auch noch Schwierigkeiten. Hier haben wir ein erschwerendes Element mit dem nicht prototypischen Beispiel im Austrittstest: Es geht nicht um die *Bedeutung* sondern um die *pragmatische Funktion* der Tempora.

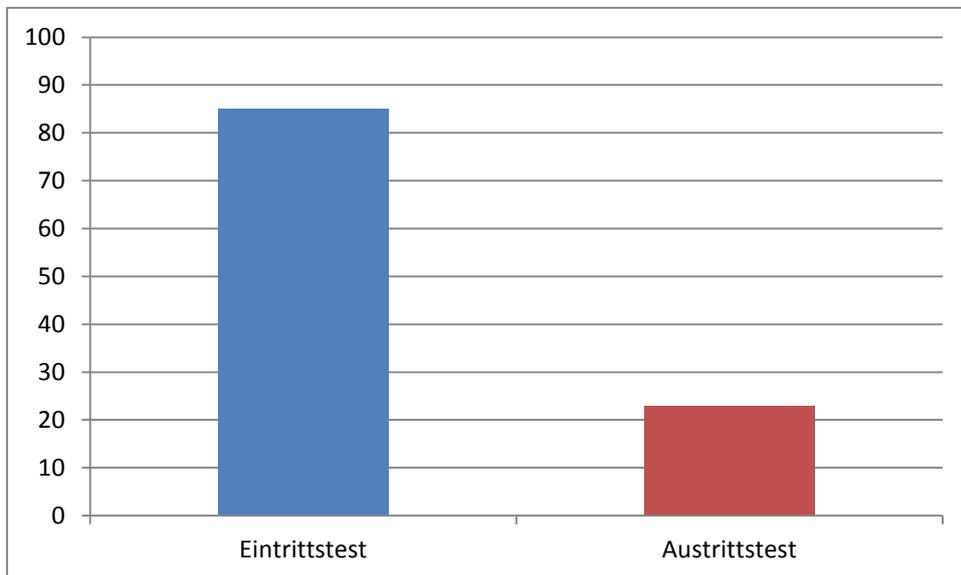
Die Schüler/innen schneiden bei dieser Aufgabe im Austrittstest deutlich besser ab als im Eintrittstest. Im Eintrittstest haben 8% der Schüler/innen (n=8 Punkte von maximal 96 Punkten) die Fragen korrekt beantwortet (halb korrekte Antworten wie *Grammatik* werden auch dazugezählt). Im Austrittstest haben 61% der Schüler/innen die Fragen korrekt beantwortet (n=53.5 Punkte von maximal 88 Punkten). Der Unterschied zwischen Eintritts- und Austrittstest ist hoch **signifikant** (0.01).

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal



Tab. 21: Erkennen von sprachwissenschaftlichen Gebieten

Aufgabe 9 war im Eintritts- und im Austrittstest unterschiedlich gestaltet. Im **Austrittstest** war die Aufgabe anspruchsvoller. Die Schüler/innen mussten Beispiele (Wörter) von 4 Möglichkeiten angeben, wie auf Französisch der Laut geschlossenes [o] graphisch wiedergegeben wird.¹² Die Frage über die Gemeinsamkeiten wurde im Austrittstest vorausgesetzt und man erwartete durch die 4 Beispiele die Produktion von konkreten Beispielen. Von 88 möglichen Antworten haben die Schüler/innen 20 korrekte Beispiele genannt (23%). 75% (n=18) haben diese Frage im Eintrittstest korrekt beantwortet und 21% (n=5) der Schüler/innen haben diese Frage teilweise korrekt beantwortet (insgesamt waren 85% der Antworten korrekt, 20.5 Punkte).



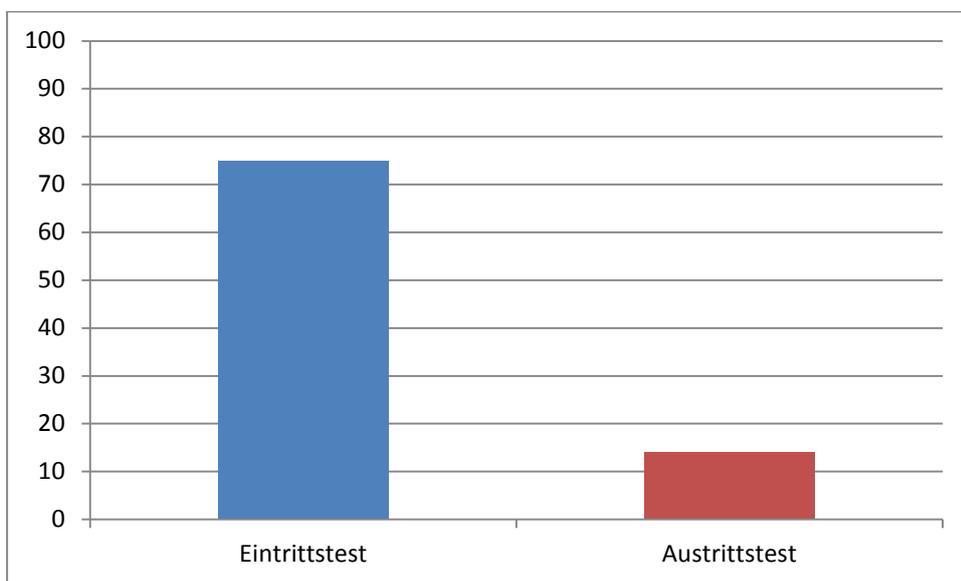
Tab. 22: Französischer laut [o]

Die **Aufgabe 10** fragte nach der Aussprache des [s] bei folgenden Beispielen: *frz. surpris / chose - engl. sing / rose vs. dt. Schuss / Sonntag*. Im **Austrittstest** wurde nach dem Unterschied zwischen Deutsch und Französisch/Englisch hinsichtlich der Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit von

¹² Im Eintrittstest mussten die Schüler/innen die Gemeinsamkeiten der folgenden französischen Wörter aufschreiben, deren Endung jeweils anders geschrieben wird: *dodo, idiot, idiots, au, aux, eau, eaux, dos*.

[s/z] gefragt.¹³ 3 Schüler/innen (14%) haben eine korrekte aber unvollständige Antwort und weitere 3 Schüler/innen (14%) haben eine ungenaue Antwort hingeschrieben, welche nur halb gezählt werden (14% korrekte Antworten, 3 Punkte). 67% (n=16) der Schüler/innen haben diese Frage im Eintrittstest korrekt und 17% (n=4) partiell korrekt beantwortet (75% korrekte Antworten, 18 Punkte). Wenn man die Anzahl korrekter Antworten statistisch vergleicht (obwohl die Aufgabenstellung nicht identisch war), ist der Unterschied zwischen dem Eintritts- und dem Austrittstest **hoch signifikant**.

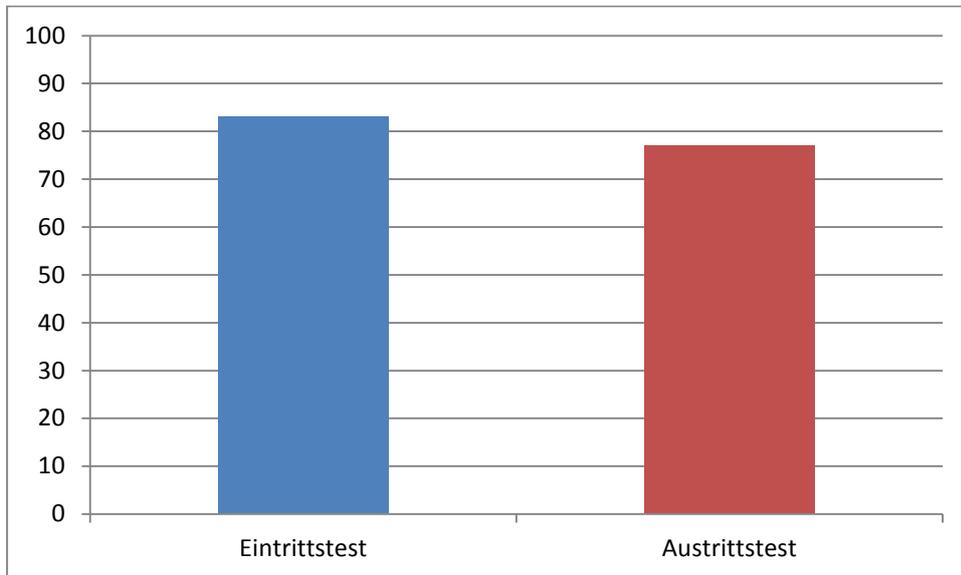
Grösserer Abstraktionsgrad ist **im Austrittstest** nötig, weil hier nicht nur das Erkennen von Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit, sondern eine Regelableitung erwartet wird. Offenbar ist diese Aufgabenstellung zu anspruchsvoll, was als Zeichen dafür interpretiert werden kann, dass diese phonologische Opposition für Deutschschweizer eine Knacknuss darstellt und/oder diese Frage zu früh für diese Zielstufe gestellt wurde.



Tab. 23: Stimmhaftes und stimmloses [s]

Die Wörter bei **Aufgabe 11** unterschieden sich in der Aussprache hinsichtlich der *Länge / Kürze* (Eintrittstest: *ship / sheep - live / leave - full / fool* und Austrittstest: *Bett vs Beet*). Im Eintrittstest haben 79% (n=19) und im Austrittstest 68% (n=15) der Schüler/innen die Frage korrekt beantwortet. Mit den partiell korrekten Antworten wurde die Aufgabe im Eintrittstest von 83% (n=20 Punkte) und im Austrittstest von 77% (n=17 Punkte) korrekt gelöst. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

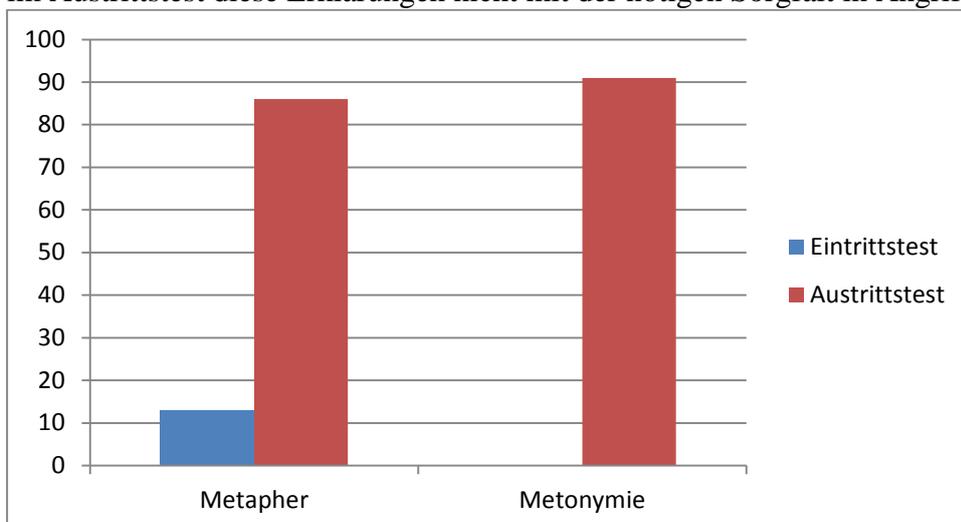
¹³ Im Eintrittstest wurden die Schüler/innen nach dem Unterschied in der Aussprache gefragt.



Tab. 24: Länge und Kürze in der Aussprache

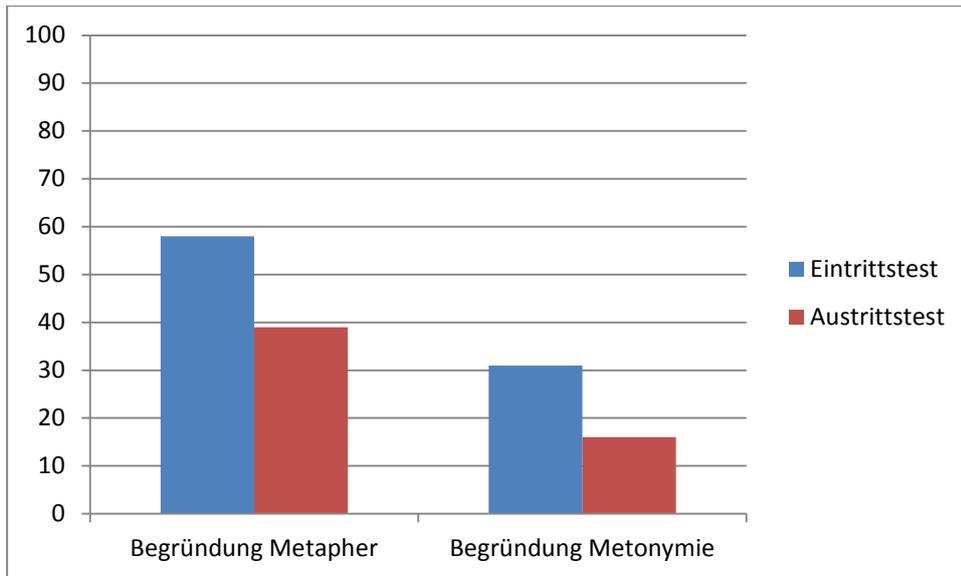
Bei **Aufgabe 12** mussten die Schüler/innen im Austrittstest die rhetorischen Figuren zu folgenden Beispielen erkennen und begründen: a) *Herr Blunier hat gestern ein Glas zu viel getrunken* / b) *Als er heimkam, machte ihm seine Frau eine Szene.*¹⁴ Die rhetorische Figur **Metapher** wurde im Eintrittstest von 3 Schüler/innen (13%) und im Austrittstest von 19 Schüler/innen (86%) korrekt benannt. Dieser Unterschied ist **hoch signifikant** (0.01). Korrekte Begründungen haben im Eintrittstest 58% (n=14 Punkte) und im Austrittstest 39% (n=8.5 Punkte) der Schüler/innen aufgeschrieben. Dieser Unterschied ist **nicht signifikant**.

Die **Metonymie** wurde im Eintrittstest von keinem/r Schüler/in und im Austrittstest von 91% (n=20) der Schüler/innen erkannt bzw. korrekt benannt. Dieser Unterschied ist hoch signifikant (0.01). Hingegen haben im Eintrittstest 31% (n=7.5 Punkte) und im Austrittstest 16% (n=3.5 Punkte) der Schüler/innen eine korrekte Begründung geliefert. Diese Abnahme ist jedoch nicht signifikant. Um diesen scheinbaren Widerspruch zu erklären, muss man annehmen, dass die Schwierigkeiten im Eintrittstest eher terminologischer Natur waren und/oder die Schüler/innen im Austrittstest diese Erklärungen nicht mit der nötigen Sorgfalt in Angriff nahmen (vgl.Kap. 5).



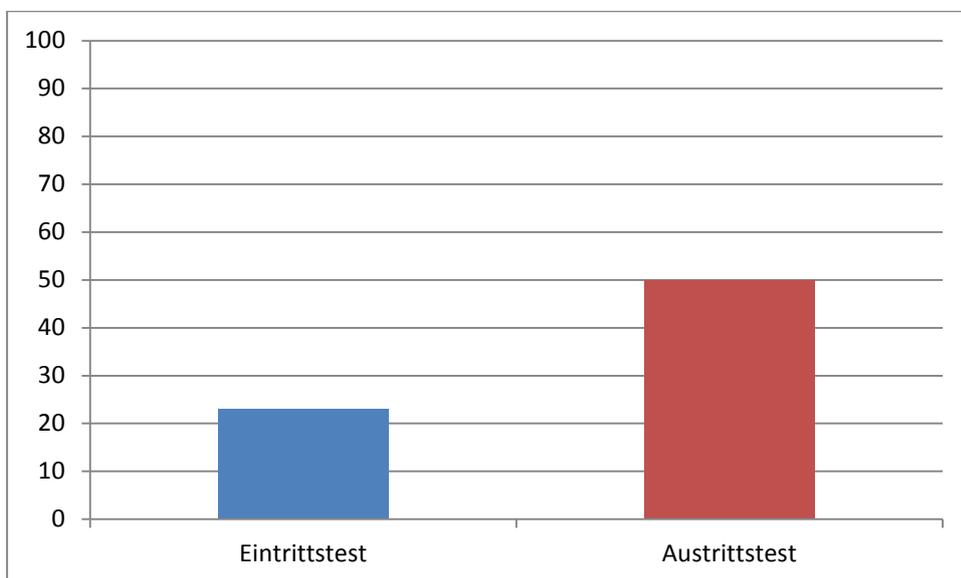
Tab. 25: Benennung der rhetorischen Figuren

¹⁴ Eintrittstest: a) *Mein Bruder hat das Buch verschlungen* / b) *Die Blauhelme haben 20 Zivilisten getötet.*



Tab. 26: Begründungen der rhetorischen Figuren

Aufgabe 13 fragte die Schüler/innen nach dem Phänomen der Dubletten (2 Ableitungen desselben lateinischen Wortes) (Eintrittstest: a) *lat. causa* > *fr. cause, chose*, b) *lat. frigidus* > *fr. frigide, froid*, c) *lat. ratio* > *fr. ration, raison*. Austrittstest: a) *strait* - *engl. strict* streng (*lat. strictus*), b) *fashion* - Mode; *faction* - Partei (*lat. factio*)¹⁵). Im Austrittstest mussten die Schüler/innen dieses Phänomen auch benennen. Eine korrekte Erklärung für dieses Phänomen haben 23% (n=5.5 Punkte) der Schüler/innen im Eintrittstest und 50% (n=11 Punkte) im Austrittstest gegeben. Dieser Unterschied ist signifikant (0.05).



Tab. 27: Phänomen der Dubletten

Die **Aufgabe 14** war im Eintritts- und Austrittstest unterschiedlich gestaltet. Im **Austrittstest** mussten die Schüler/innen ein Wort (Teilaufgabe a) nennen, welches mindestens in 2 lebenden

¹⁵ Die Beispiele im Austrittstest haben eine erschwerende Zwischenstufe, da das volkstümliche Wort auf Englisch nicht direkt aus dem Lateinischen stammt sondern aus dem Alt- und Mittelfranzösisch.

Sprachen verwendet wird und dieses Phänomen (Teilaufgabe b) benennen.¹⁶ Sowohl im Eintrittstest als auch im Austrittstest hat kein/e Schüler/in dieses Phänomen als *Entlehnung/Lehnwort* erklärt. Im Eintrittstest haben jedoch 23% (n=5.5 Punkte) der Schüler/innen eine Begründung aufgeschrieben, welche partiell korrekt ist. Im Austrittstest wurden bei a) 88% korrekte Beispiele gegeben.

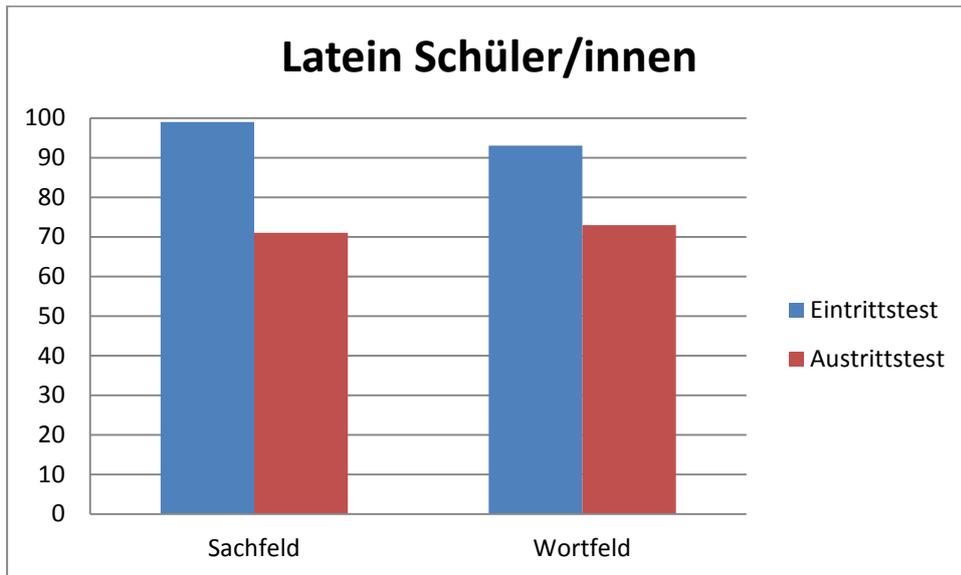
Es fällt jedoch auf, dass die Schüler/innen die Konzepte *Internationalismen, Fremdwörter/Lehnwörter, Neologismus* nicht so tiefgehend verstanden haben, dass sie sie selbständig an eigenen Beispielen erläutern können. Da aber die Schüler/innen in der Prüfung vorgegebene Wörter gut mit den entsprechenden Begriffen versehen konnten, könnte es auch daran liegen, dass die Begriffe nicht trennscharf sind.¹⁷

Aufgabe 15 war für Latein- und Griechischschüler/innen unterschiedlich. Die Schüler/innen mit **Latein** mussten im Eintrittstest aus einem Wörterkasten alle Vokabeln ausschreiben, die zum *Sachfeld* 'Handel' (5 mögliche Wörter) und zum *Wortfeld* 'glauben, meinen' (4 mögliche Wörter) gehören und im Austrittstest alle Vokabeln, die zum *Sachfeld* 'Gericht' (6 mögliche Wörter) und zum *Wortfeld* 'Fortbewegung' (3 mögliche Wörter) gehören. Beim **Sachfeld** haben die Schüler/innen im Eintrittstest 89 Wörter von maximal 90 Wörter korrekt zugeordnet, dies bedeutet eine Erfolgsquote von 99%. Im Austrittstest haben sie 72 von 102 maximal möglichen korrekten Antworten gegeben (71%). Dieser Unterschied, der eine negative Entwicklung nahe legt, ist signifikant (0.05). Beim **Wortfeld** haben die Schüler/innen im Eintrittstest 67 Wörter (von max. 72 Wörtern, 93%) korrekt zugeordnet und im Austrittstest 37 von möglichen 51 Wörtern (73%). Dieser Unterschied ist nicht signifikant und lässt sich wohl durch die spezifische Aufgabenstellung erklären.

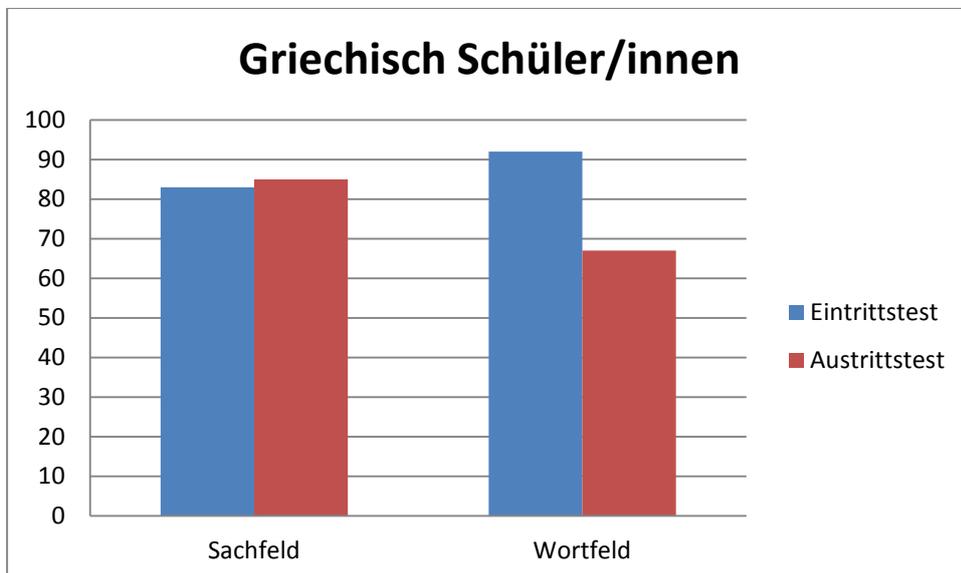
Die **Griechisch-Schüler/innen** mussten im Eintrittstest Vokabeln ausschreiben, die zum *Sachfeld* 'Nahrung' (4 mögliche Wörter) oder zum *Wortfeld* 'meinen' (2 mögliche Wörter) gehören und im Austrittstest Vokabeln, die zum *Sachfeld* 'Handel' (4 mögliche Wörter) oder zum *Wortfeld* 'sehen' (3 mögliche Wörter) gehören. Beim **Sachfeld** haben die Schüler/innen im Eintrittstest 20 der möglichen 24 Wörter korrekt zugeordnet (83%) und im Austrittstest 17 der möglichen 20 Wörter (85%). Dieser Unterschied ist nicht signifikant. Beim **Wortfeld** haben die Schüler/innen im Eintrittstest 11 von möglichen 12 (92%) Wörtern und im Austrittstest 10 von möglichen 15 Wörtern (67%) korrekt zugeordnet. Dieser Unterschied von 25% ist **nicht signifikant**, vermutlich wegen der geringen Schülerzahl und auch der „Zufälligkeit“ der Aufgabenstellung.

¹⁶ Im Eintrittstest mussten die Schüler/innen erklären, weshalb in zwei oder mehreren Sprachen oft dasselbe Wort verwendet wird und wie man solche Wörter nennt (*lat. intentio, dt. Intention, engl. intention, frz. intention, it. intenzione, sp. intención* usw.).

¹⁷ Es liegen unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Definition von *Neologismus* und *Fremdwort* vor: Die Dozierenden haben Neologismus als Neuschöpfung eines Wortes definiert. Wird ein Neologismus langfristig fester Bestandteil des Sprachgebrauches, mutiere er zum *Fremdwort*. Diese Definition entspricht nicht ganz der üblichen Definition in der Linguistik: Einerseits kann eine Neuschöpfung auch durch *Wortbildung* und *Bedeutungsübertragung* entstehen. Andererseits wird ein *Fremdwort*, das zum festen Bestandteil des Sprachgebrauches, eher als ein *Lehnwort* bezeichnet (vgl. <http://lexikologie.perce.de/wb/?l=5BF4B133F7&v=>, 19.10.2013).



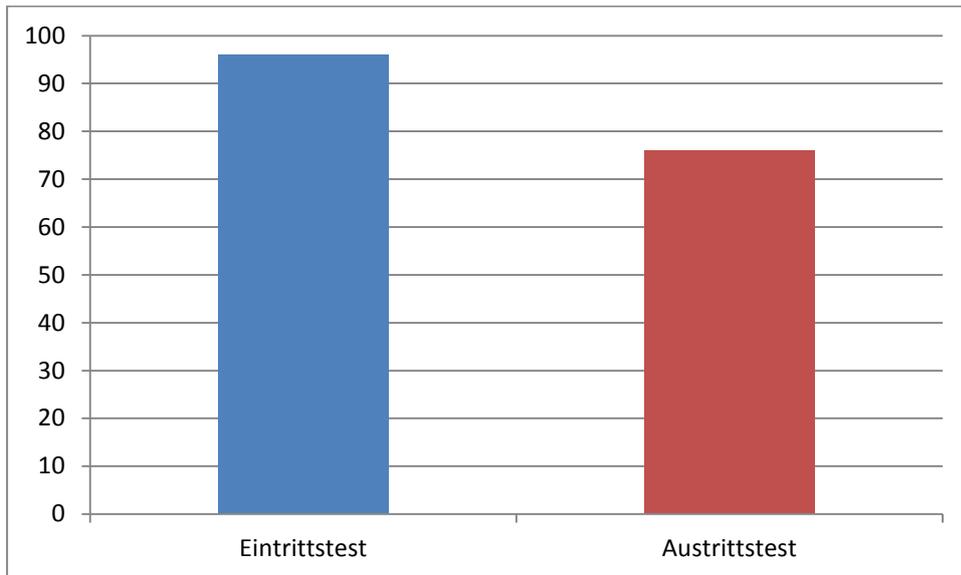
Tab. 28: Vokabeln herausschreiben, Latein SuS



Tab. 29: Vokabeln herausschreiben, Griechisch SuS

Bei **Aufgabe 16** mussten die Schüler/innen eine vorgegebene Wortfamilie im Eintrittstest auf Deutsch hingegen im Austrittstest auf Lateinisch oder Griechisch ergänzen. Im Eintrittstest haben 96% der Schüler/innen die Wortfamilie korrekt mit 3 Wörtern ergänzt (69 Wörter von 72 maximal möglichen Wörtern). Im Austrittstest haben die Schüler/innen 50 von möglichen 66 Wörtern ergänzt (76%). Dieser Unterschied ist signifikant (0.05).

Das schlechtere Abschneiden der Schüler/innen im Austrittstest lässt sich vermutlich damit erklären, dass sie die Wortfamilie auf Lateinischen oder Griechisch ergänzen mussten und dies somit schwieriger für die Schüler/innen war.



Tab. 30: Wortfamilien ergänzen

In der **Aufgabe 17** ging es um das Erkennen von unbekanntem Wörtern in einem rätoromanischen Text (Eintrittstest: 1. *suicidi*, 2. *bogn*, 3. *marcau*) bzw. in einem portugiesischen Text (Austrittstest: 1. *cornos*, 2. *dorme*, 3. *prados*). Im Eintrittstest wurde *suicidi* von 88% (n=21) der Schüler/innen erschlossen, *marcau* von 50% (n=12) und *bogn* von keinem/r Schüler/in. Am besten wurde im Austrittstest *dorme* (n=14, 67%) erschlossen, gefolgt von *cornos* (n=4, 19%). *prados* wurde von keinem/r Schüler/in erschlossen.¹⁸

Wörter im Eintrittstest wurden im Durchschnitt von 46% der Schüler/innen (33 Wörter korrekt erschlossen von maximal 72 möglichen Antworten); Wörter im Austrittstest von 29% der Schüler/innen erkannt (18 Wörter korrekt erschlossen von maximal 63 möglichen Antworten): Man verzeichnet einen sehr kleinen Erfolg im Austrittstest, was z.T. in der Levenshtein-Differenz liegt:¹⁹ Durchschnittlich ist sie im Austrittstest grösser gegenüber Deutsch: 0.5 vs 0.75 (aber gleich gegenüber Französisch: 0.32 vs 0.3).²⁰ Obwohl dieser Unterschied nicht signifikant ist, könnte diese Feststellung nahe legen, dass im Kurs zu wenig praktisch bzw. hauptsächlich auf der Metaebene gearbeitet wurde.

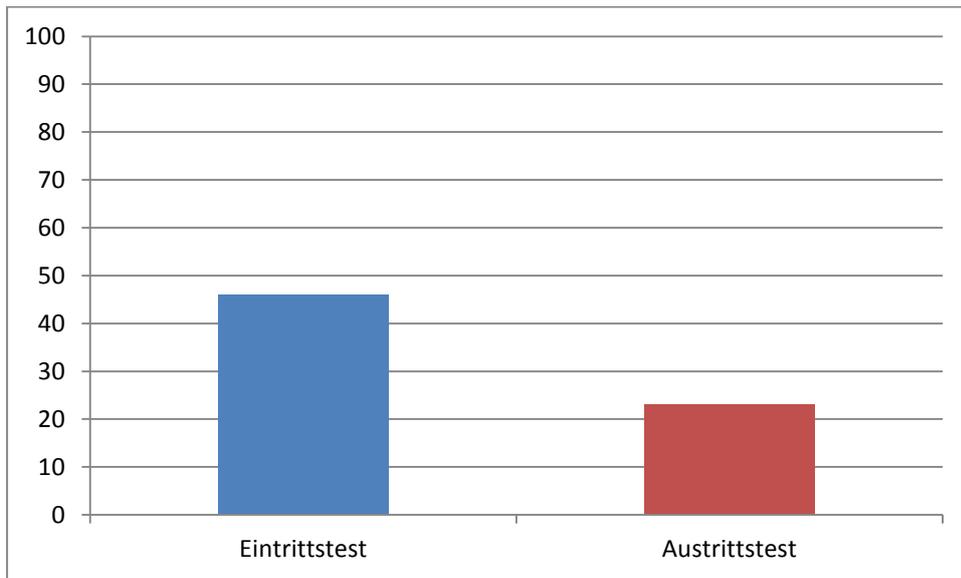
Bei allen Wörtern (sowohl aus Eintritts- als auch Austrittstest) ausser *dorme* wurde die Erschliessungsstrategie *dank der Ähnlichkeit mit einem deutschen Wort oder aus einer anderen Sprache* am meisten genannt. Bei *dorme* war die meistgenannte Strategie *dank einem anderen*

¹⁸ 1 SchülerIn wurde im Austrittstest bei dieser Aufgabe nicht berücksichtigt, da er/sie Kenntnisse in Portugiesisch hat.

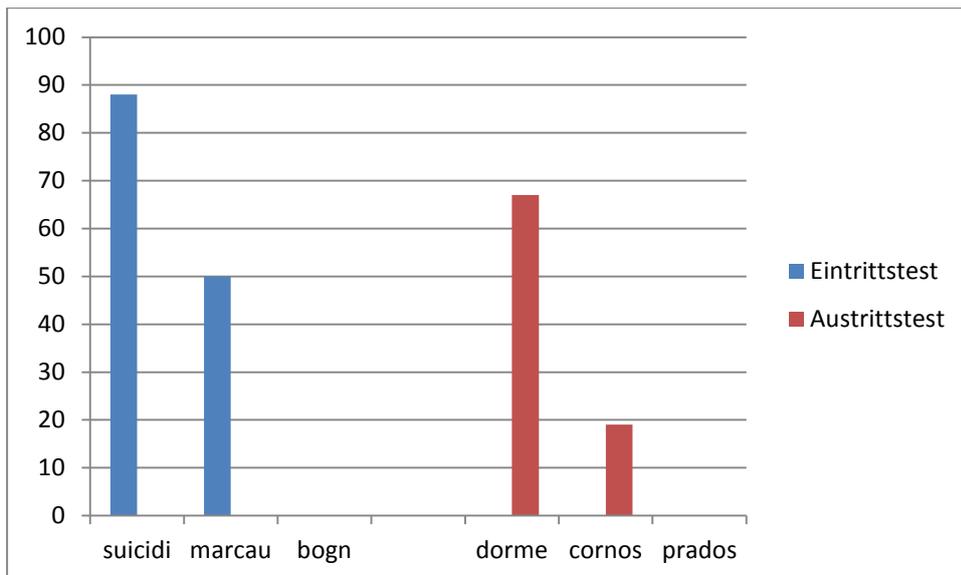
¹⁹ Bei der Levenshtein-Distanz handelt es sich um einen Wert, welche die Anzahl Änderungen zwischen 2 Wörtern darstellt. Dieser Wert kann zwischen 0 (gleiches Wort) und 1 (kein Zusammenhang zwischen den Wörtern) sein (Berthele/Lambelet 2009).

²⁰ Levenshtein-Distanz zu Deutsch:	Levenshtein-Distanz zu Französisch:
<i>suicidi</i> --> Suizid: 0.25	<i>suicidi</i> --> suicide: 0.14
<i>marcau</i> --> Markt: 0.5	<i>marcau</i> --> marché: 0.33
<i>bogn</i> --> Bad: 0.75	<i>bogn</i> --> bain: 0.5
<i>dorme</i> --> schlafen: 0.88	<i>dorme</i> --> dormir: 0.33
<i>cornos</i> --> Hörner: 0.67	<i>cornos</i> --> cornes: 0.17
<i>prados</i> --> Wiesen: 1	<i>prados</i> --> prés: 0.5

françaises Wort, das sie schon kennen. Die kontextuelle Erschliessung ist nicht sehr ausgeprägt.



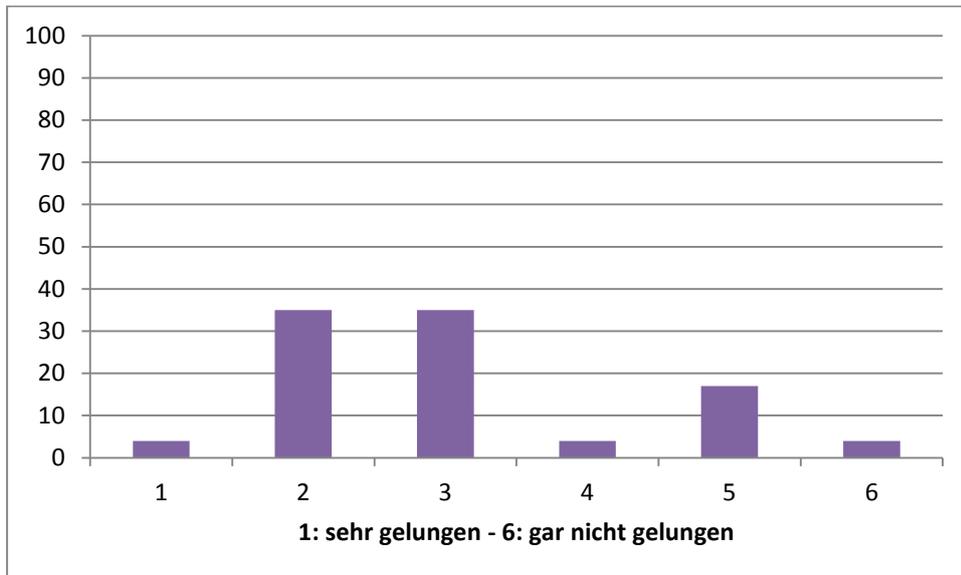
Tab. 31: Erschlossene Wörter Total Eintrittstest vs Total Austrittstest



Tab. 32: Erschlossene Wörter nach Item

4.2 Feedback und Einstellungen der Schüler/innen am Projektende

Bei **Frage 1** mussten die Schüler/innen auf einer Likert-Skala von 1 - 6 (sehr - gar nicht gelungen) beurteilen, ob das Ziel des Projektes (Verbindungen und Zusammenhänge zwischen den Sprachen aufzeigen) erreicht worden sei. Die Mehrheit der Schüler/innen (n=17, 74%) fand, dass das Ziel im Grossen und Ganzen erreicht worden sei (1: n=1, 4%; 2: n=8, 35%; 3: n=8, 35%). Nur 6 Schüler/innen (26%) fanden, dass das Ziel eher nicht erreicht worden sei (4: n=1, 4%; 5: n=4, 17%; 6: n=1, 4%). Der Durchschnitt war bei 3.1 und zeigt, dass gemäss den Schüler/innen das Ziel knapp erreicht worden ist.



Tab. 33: Einschätzung ob Ziel des Projekts erreicht wurde

Eine knappe Mehrheit der Schüler/innen (n=13, 57%) hat nuancierte Begründungen hingeschrieben. Die meist genannte (jedoch nicht häufige) Begründung (n=4, 17%) war, dass die Schüler/innen „nichts gelernt haben, was sie nicht schon wussten“.²¹ Es wurde auch kritisiert (n=3, 14%), dass der Kurs „zu deutschlastig war und mehr Verbindungen zu Französisch und Englisch gewünscht waren“. 2 Schüler/innen (9%) empfanden „viele Themen als hilfreich (Bsp: Sprachgeschichte, Syntax und Phonetik), andere jedoch nicht (Bsp: Semantik, phonetische Schrift)“.²² Weitere Kritikpunkte, welche von je 1 Schüler/in (4%) genannt wurden, waren: „zu viel Theorie, zu wenig Praxis, zu viel Geschichte“, „Verbindungen werden hergestellt, aber die Angst vor Fremdsprachen nicht ganz ausgemerzt“, „ein spezielles Fach SU ist nicht nötig; vieles könnte man im Sprachunterricht bearbeiten; einige sprachenübergreifende Lektionen würden reichen“, „im ersten Teil des Semesters wurde kaum Zusammenhänge sichtbar“, „es war zu viel, um alles aufnehmen zu können“, „es wurde viel verglichen, das meiste haben wir aber im normalen Unterricht schon gelernt“. Diese eine Antwort zeigt, dass das Ziel dieses Projekts von einigen Schüler/innen nicht ganz verstanden wurde.

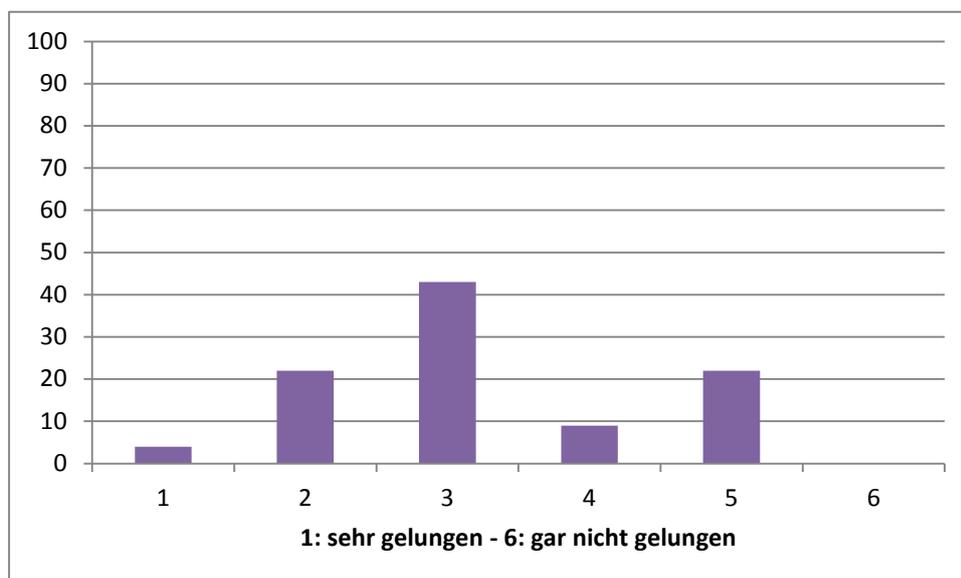
Eher positive Begründungen wurden von 26% der Schüler/innen (n=6) aufgeschrieben. 2 Schüler/innen (9%) empfanden „viele Themen als hilfreich (Bsp: Sprachgeschichte, Syntax und Phonetik), andere jedoch nicht (Bsp: Semantik, phonetische Schrift)“. Die folgenden Begründungen wurden von jeweils 1 Schüler/in (4%) genannt: „Sprachliche Zusammenhänge wurden mir deutlicher; Lateineinflüsse auf die romanischen Sprachen waren hilfreich“, „es hat viel gebracht, z.B.: Fremdwörter. Präfixe und Suffixe; insgesamt etwas zu viele Informationen“, „die Verbin-

²¹ In der anschliessenden Diskussion am 24.6 wurde dieser Aspekt durch die Schüler/innen präzisiert: *Sie haben viel Neues gelernt, aber der Rückstand in Latein und Englisch sei ein zu hoher Preis. Gewisse Themen wurden ihrer Meinung nach zu schnell behandelt, so dass die Langzeitwirkung nicht möglich sei (phonetische Symbole, Fremdwörter in Semiotik). Des Weiteren führen 5 verschiedene Arbeitsblätter zu einem Thema zu Verwirrungen.* Der anwesende Dozent hat auf diese Aussagen folgendermassen reagiert: *Es gebe nur leichte Rückstände in Latein und Englisch. In Deutsch, Griechisch und Französisch seien Unterrichtsthemen vorgeholt worden. Es gebe ausserdem einen Langzeitnutzen, dessen man sich nicht sofort bewusst werde.*

²² Es handelt sich hierbei um Antworten, bei welchen sowohl ein positiver als auch ein negativer Aspekt thematisiert wird. Der entscheidende Teil wird jeweils kursiv hervorgehoben.

dungen zwischen den Sprachen sind nun verständlich, v.a. durch die Sprachgeschichte“, „*Verbindungen werden hergestellt*, aber die Angst vor Fremdsprachen nicht ganz ausgemerzt“; 1 Schüler/in „profitierte davon, dass alle Fremdsprachen gleichzeitig präsent waren; Syntax-Vergleich der Tempora war sehr hilfreich“. Schliesslich haben 4 Schüler/innen (17%) keine Begründung hingeschrieben.

Frage 2 fragte nach, ob das Anliegen der Dozierenden, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler/innen vieles selbständig entdecken können, gelungen sei (Likert-Skala 1 - 6). Die meisten Schüler/innen (n=16, 70%) fanden, dass dies eher gelungen sei (1: n=1, 4%; 2: n=5, 22%; 3: n=10, 43%). 7 Schüler/innen (30%) waren eher anderer Meinung (4: n=2, 9%; 5: n=5, 22%; 6: n=0). Der Durchschnitt liegt bei 3.2 und zeigt, dass gemäss den Schüler/innen das Anliegen der Dozierenden knapp gelungen ist.



Tab. 34: Gelingen des Anliegens der LP, dass SuS vieles selbstständig entdecken können

Kein/e Schüler/in hat eine durchwegs positive Begründung hingeschrieben.²³ 46% der Schüler/innen (n=13) haben positive Begründungen mit Vorbehalt aufgeschrieben, wie z.B. „sehr gut, teilweise aber schwierig“ (n=11, 39%). Je 1 Schüler/in (4%) hat folgende Begründung hingeschrieben: „abwechslungsreicher Unterricht, ab und zu etwas unorganisiert, was sich aber im Lauf des Semesters gebessert hat“ und „gute Arbeitsblätter erlaubten gut selbständig zu arbeiten, manchmal fast zu viel“.

Begründungen, welche im gleichen Masse sowohl positive wie auch negative Aspekte enthalten, wurden von 10 Schüler/innen (36%) genannt. Jeweils 3 Schüler/innen (11%) haben folgende Begründung aufgeschrieben: „viele Themen waren ungeeignet; Sprachgeschichte war sehr geeignet“, „teils - teils“ und „wir haben viel alleine gearbeitet, aber nicht alleine entdeckt, da das Thema zu schwierig war“.²⁴ 1 Schüler/in hat erwähnt, dass es „im 1. Teil des Semesters nicht gelungen ist, im 2. schon“.

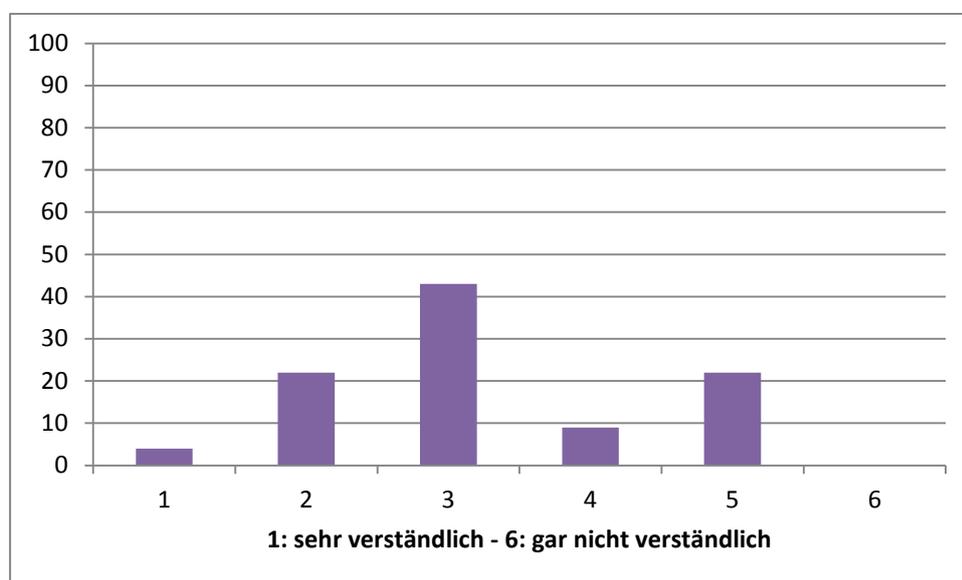
²³ Bei der Anzahl Begründungen wird die Anzahl Schüler/innen oft übertroffen wegen den Mehrfachnennungen.

²⁴ In der anschliessenden Diskussion wurde dieser Aspekt folgendermassen präzisiert: *Kurzvorträge nach Gruppenarbeiten waren schwer verständlich, da man sich nicht selbst vertiefen konnte.*

Eine eher negative Begründung haben 5 Schüler/innen (18%) aufgeschrieben. Folgende Begründungen wurden jeweils von 2 Schüler/innen (7%) genannt: „wenn die Dozierenden sich nicht einig waren, war es sehr verwirrend“ und „Dossiers waren teilweise nicht verständlich genug, so dass Unterstützung durch Lehrpersonen nötig war“. 1 Schüler/in (4%) schreibt, dass es „nicht gelungen ist, aus verschiedenen Gründen“.

Bei **Frage 3**, ob die Unterrichtsgegenstände verständlich gemacht wurden, sollten die Schüler/innen ihre Meinung auf einer Likert-Skala ankreuzen (1: sehr - 6: gar nicht verständlich). Die Mehrheit der Schüler/innen (n=16, 70%) fanden, dass es eher verständlich gemacht wurde (1: n=1, 4%; 2: n=5, 22%; 3: n=10, 43%). 7 Schüler/innen (30%) fanden hingegen, dass dies eher nicht der Fall war (4: n=2, 9%; 5: n=5, 22%; 6: n=0). Der Durchschnitt war bei 3.2. Dieses Resultat zeigt, dass gemäss den Schüler/innen die Unterrichtsgegenstände knapp verständlich gemacht wurden.

Die meist genannte Antwort war, dass „die Unterrichtsgegenstände insgesamt verständlich und gut erklärt wurden, die Meinungsverschiedenheiten unter den Lehrpersonen verwirrend wirkten“²⁵ (n=5, 22%). 3 Schüler/innen (13%) haben geschrieben, dass „sich die Lehrpersonen selbst nie einig waren“. Dass die Unterrichtsgegenstände „sehr ausführlich und kompetent“ verständlich gemacht wurden, haben 3 Schüler/innen (13%) aufgeschrieben. 2 Schüler/innen (9%) bemängelten die vielen Fachbegriffe und je 1 Schüler/in gab folgende Begründungen: „das Meiste war verständlich; ab und zu waren die Unterscheidungen sehr schwierig zu verstehen, da die Ähnlichkeit gross war“, „mehr Übungsmaterial erwünscht“ und „Quantität war hoch; das führte zu Zeitdruck, so dass man Fragen nicht stellen konnte“. 7 Schüler/innen (30%) haben keine Begründung hingeschrieben.



Tab. 35: Verständlichkeit Unterrichtsgegenstände

²⁵ In der anschliessenden Diskussion wurde dieser Aspekt folgendermassen präzisiert: *Bei grosser Stofffülle. Die Anwesenheit vieler Lehrpersonen sei gut wegen der Vielfalt der Meinungen/Perspektiven. Einigkeit bei den Aufgabenstellungen sei erwünscht.*

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

Bei **Frage 4** konnten die Schüler/innen angeben, welches der behandelten Themen sie am meisten interessiert hat (bei der Auswertung wurden alle Antworten gezählt, deshalb ist Total 26). „Sprachgeschichte in Gruppen“ (n=12, 46%)²⁶ hat die Schüler/innen am meisten interessiert. 5 Schüler/innen (19%) haben „Phonetik, da nützlich“ angegeben.

Thema	Anzahl
Sprachgeschichte in Gruppen	12
Phonetik	5
Zeiten	2
Keines	2
Sprachentwicklung	2
Morphologie	2
Phonetische Zeichen	1

Tab. 36: Interessantestes Thema

Am wenigsten haben die „Semantik“ (9 Schüler/innen: 43%) und die „phonetische Schrift“ (5 Schüler/innen: 22%) interessiert (**Frage 5**).

Thema	Anzahl
Semantik	7
Phonetische Schrift	5
Semiotik (alleine oder in Kombination; Semasiologie)	4
Tempora	3
Alles	2
Phonetik	2
Syntax (Adv. Temp.)	1
Adverbien	1

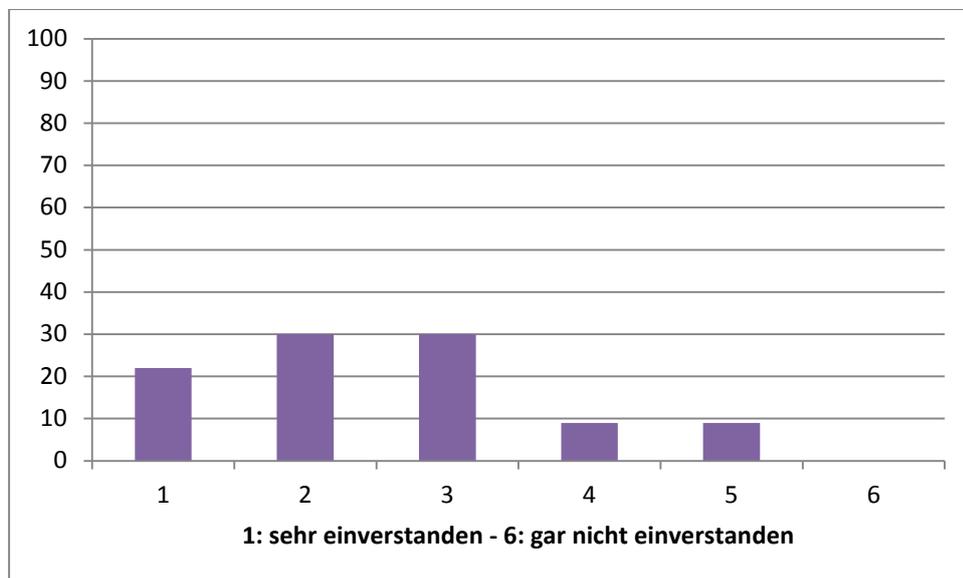
Tab. 37: Am wenigsten interessante Themen

Bei **Frage 6** mussten die Schüler/innen den Mehrwert des sprachenübergreifenden Unterrichts gegenüber dem normalen Sprachunterricht angeben. Die meist genannte positive Antwort (n=10, 36%) bezieht sich auf den Vergleich/Zusammenhang/Aufbau und den Verbindungen zwischen den Sprachen. 3 Schüler/innen (11%) haben den Mehrwert in der „Beteiligung mehrerer Fachpersonen“ gesehen. Von je 2 Schüler/innen (7%) wurden folgende Antworten genannt: „Lernen, wie man Sprachen lernen kann“, „man lernt schneller und besser zwischen den Sprachen umzu-

²⁶ Sprachentwicklung wird nicht zur Sprachgeschichte gezählt, weil damit die semantische Entwicklung gemeint ist.

schalten“ und „Sprachentwicklung/Sprachgeschichte“. Jeweils 1 Schüler/in (4%) sah den Mehrwert in folgenden Punkten: „Zeiten im Vergleich“, „Grundbausteine von Wörtern erlauben ein leichteres Verstehen“, „Behandlung sprachwissenschaftlicher Themen“ und „wenig Einfluss auf die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen“. 4 Schüler/innen (14%) konnten „keinen Mehrwert“ angeben und 1 Schüler/in (4%) fand es eine „sinnvolle Zeitverschwendung; mit wenig Aufwand war es möglich, den Schein des Interesses aufrecht zu erhalten“.

Bei **Frage 7** ging es darum, ob die Durchführung des 2. Examens bezüglich Klarheit und transparenter und gerechter Beurteilung gelungen sei (1: sehr - 6: gar nicht einverstanden). 83% der Schüler/innen (n=19) fanden, dass dies der Fall war (1: n=5, 22%; 2: n=7, 30%; 3: n=7, 30%). Nur 4 Schüler/innen (17%) waren mit der Aussage nicht einverstanden (4: n=2, 9%, 5: n=2, 9%, 6: n=0). Der Durchschnitt, der bei 2.5 war, zeigt, dass die Schüler/innen eher einverstanden waren.



Tab. 38: Durchführung 2.Examen

Eine positive Begründung wurde von 40% (n=14) der Schüler/innen aufgeschrieben. 8 Schüler/innen (23%) fanden „den 2. Test gut: Lernziele, klarer Aufbau, Korrektur von verschiedenen Lehrpersonen“. 3 Schüler/innen (9%) hoben hervor, dass es gut war, dass „die deutsche Sprache nicht bewertet wurde“ und 2 Schüler/innen schrieben, dass die „Bewertung klar war“. 1 Schüler/in (3%) erwähnte, dass sie für den „2. Test genug Zeit“ hatten.

54% (n=19) der Schüler/innen haben eine eher negative Begründung hingeschrieben. Die meist genannte (n=6, 17%) negative Begründung war, dass der „2. Test zu lang“ war. Weitere eher negative Begründungen, welche von jeweils 2 Schüler/innen (6%) genannt werden, waren: „Negativ war, dass nur 1 Lehrperson anwesend war; man konnte keine Fragen stellen“, „Problem Lateiner - Griechen (Griechisch-Schüler/innen hatten Schwierigkeiten mit Inhalten, welche Latein betrafen)“, „Unübersichtliche Blätter“ und „viel Stoff“. Jeweils 1 Schüler/in (3%) hat folgende Begründungen aufgeschrieben: „fehlerhafte und merkwürdige Punkteverteilung“, „es war unklar, wie genau man die Themen lernen musste“, „Testfragen entsprachen nicht den beschriebenen Anforderungen“, „Phonetik wird überbewertet“ und „zu viel Auswendiglernen“. 1 Schü-

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

ler/in (3%) hat geschrieben, dass das „1. Examen ok war“ und 1 andere Schüler/in meinte, dass es „nicht heisst, weil die meisten eine gute Note hatten, dass es fair war“.

Bei **Frage 8** war der meist genannte Verbesserungsvorschlag (n=4, 14%) für eine Wiederholung des Projekts die „Einigkeit der Lehrpersonen“.²⁷ 2 Schüler/innen (7%) schrieben, dass „weniger Fachbegriffe“ benutzt werden sollen und dass es ein „eigenes Fach sein sollte, das nicht für alle Sprachfächer notenrelevant ist“. Weitere Verbesserungsvorschläge, welche von jeweils 1 Schüler/in genannt wurden, waren: „im Voraus klare und geklärte Prüfungsbedingungen“, „tatsächlich etwas mit Verbindungen zwischen den Sprachen machen“, „phonetische Schrift nur lesen“, „mehr Klarheit“, „mehr fremdsprachlicher Unterricht“, „mehr praktische Übungen“, „mehr Zeit für Fragen“, „weniger Linguistik“, „Einverständnis der Klasse vorher einholen“, „nur 1-2 Lektionen“, „bessere Organisation“, „mehr Französisch und Englisch“, „mehr als nur 2 Tests“, „mehr Zeit bei einem Thema verbringen“, „nicht so viel Stoff“, „Vorträge als Noten“ und „mehr Gewicht auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten“. Schliesslich wünschten 4 Schüler/innen (14%) „keine Wiederholung“.

Folgende Fragen zur Ergänzung dieses Feedback-Fragebogens wurden im Zusammenhang mit dem Austrittstest [24.6.13] gestellt: **Frage 19** wollte wissen, was sich die Schüler/innen am meisten vom sprachenübergreifenden Unterrichtsblock erhofft haben (Teilaufgabe a) und ob dieses Ziel erreicht wurde (Teilaufgabe b). Es wurden hier alle Antworten gezählt, deshalb ist das Total höher als 22.

Die meistgenannte Antwort bei **Teilfrage a)** war, dass die Schüler/innen „mehr Zusammenhänge zwischen den Sprachen sehen“ (n=10, 38%). 3 Schüler/innen (12%) haben sich „Themen zur Sprachgeschichte“ erhofft und weitere 3 Schüler/innen haben keine Antwort gegeben. Die Hoffnung, dass „Vokabeln leichter gelernt“ werden und dass es allgemein „weniger Schwierigkeiten beim Sprachenlernen“ gibt, haben jeweils 2 Schüler/innen (8%) geäussert. Weitere Antworten, welche jeweils von 1 Schüler/in (4%) genannt wurden, waren: „überleben“, „schnelles Umschalten zwischen Sprachen“, „kein Durcheinander“, „Mehrwissen ohne den Anschluss an andere Sprachen verlieren“, „Verknüpfung und Lernhilfe“ und „Entwicklung von Latein zu den modernen Sprachen“.

²⁷ In der anschliessenden Diskussion wurde dieser Aspekt folgendermassen präzisiert: "Einigkeit der Lehrpersonen in der Auftragserteilung".

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

Antwort	n	%
Mehr Zusammenhänge zwischen Sprachen sehen	10	38.5
Themen zur Sprachgeschichte	3	11.5
Vokabeln leichter lernen	2	7.7
Weniger Schwierigkeiten beim Sprachenlernen	2	7.7
Überleben	1	3.8
Schnelles Umschalten zwischen Sprachen	1	3.8
Kein Durcheinander	1	3.8
Mehrwissen ohne den Anschluss an andere Sprachen zu verlieren	1	3.8
Verknüpfung und Lernhilfe	1	3.8
Entwicklung von Latein zu den modernen Sprachen	1	3.8
Keine Antwort	3	11.5

Tab. 39: Erwartungen gegenüber dem sprachenübergreifenden Unterrichtsblock

Die Erwartungen an den sprachenübergreifenden Unterrichtsblock (Eintritt, Aufgabe 17) waren mehrheitlich positiv (n=21). Mehr als die Hälfte der Schüler/innen erwarteten von diesem Kurs, dass sie sprachliche Verbindungen und Zusammenhänge erkennen würden. 4 Schüler/innen hofften auf einen interessanten Unterricht, der viel Spass macht. 3 Schüler/innen erhofften sich Fortschritte in den Fremdsprachen. 1 Schüler/in hoffte, dass er/sie in diesem Kurs mehr über Sprachen erfahren würde. Auch im Austrittstest (**Teilfrage 19 a**) sind die retrospektiven Antworten mehrheitlich positiv ausgefallen (positiv: 20 SuS; gemischt: 2 SuS). Man stellt eine gewisse Konstanz in den Aussagen hinsichtlich der Erwartungen fest.

Auf einer Skala von (1 sehr - 6 gar nicht gelungen) mussten die Schüler/innen bei **Teilfrage 19 b**) angeben, ob dieses Ziel ihrer Meinung nach erreicht wurde. 10 Schüler/innen fanden, dass dies eher gelungen sei (1: n=0; 2: n=4, 18% und 3: n=6, 27%) und 9 Schüler/innen, dass dies eher nicht gelungen sei (4: n=6, 27%; 5: n=3, 14% und 6: n=0). 3 Schüler/innen haben diese Frage nicht beantwortet. Der Durchschnitt war bei 3.4, also praktisch in der Mitte (Verteilung zwischen 2 - 5 ohne Extremwerte).

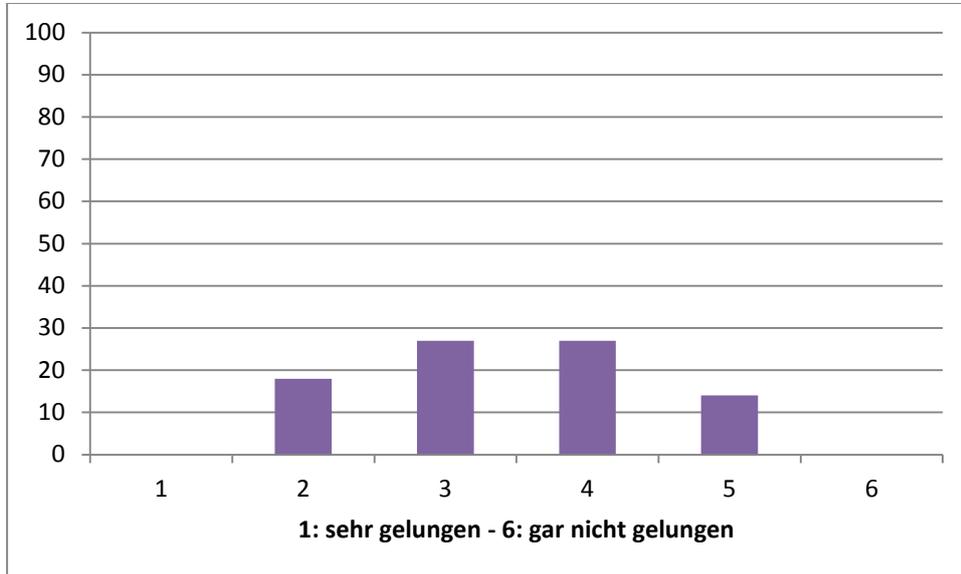
Positive Begründungen (14%), welche durch jeweils 1 Schüler/in (5%) erwähnt wurden, waren: „gut gelungen“ (keine eigentliche Begründung), „kann jetzt einfacher Vokabeln lernen“ und „trilingualer Unterricht war gut“.

Eher durchmischte Begründungen (23%) waren „hätte mir noch mehr Sprachgeschichte gewünscht, was jedoch gut behandelt wurde“ (n=2, 9%) und folgende jeweils durch 1 Schüler/in genannt (5%): „nicht schlechte Umsetzung, aber noch ausbaufähig“, „grundsätzlich wurde Ziel erreicht, teilweise etwas chaotisch“ und „teilweise gelungen, hätte aber auch im Latein- oder Deutschunterricht erarbeitet werden können“.

Bei den eher negativen Begründungen (45%) haben 2 Schüler/innen (9%) geschrieben, dass sie „nichts Neues über Zusammenhänge gelernt haben“. Von jeweils 1 Schüler/in (5%) wurden folgende Begründungen genannt: „es war schwierig, den Unterricht so zu gestalten, dass man ver-

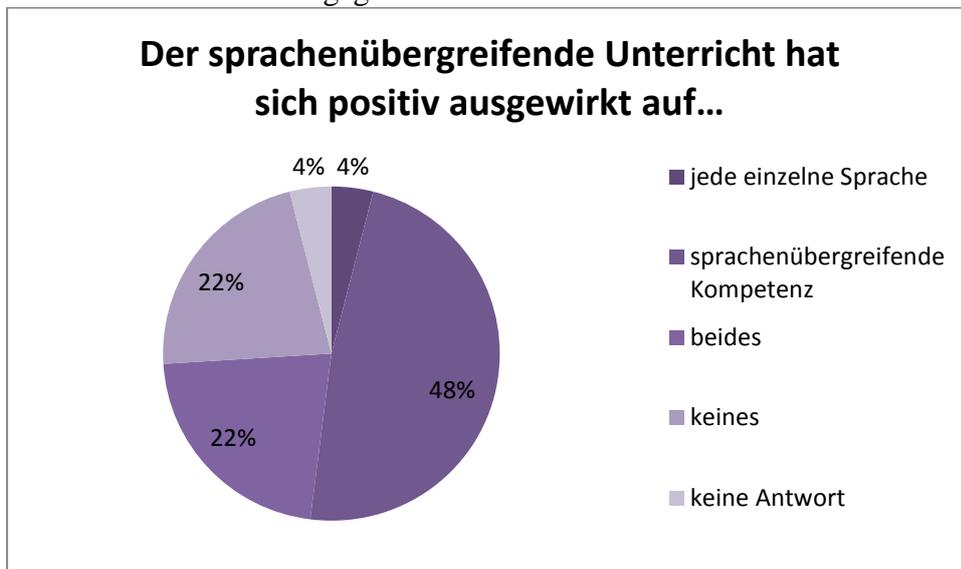
Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

steht, was gemeint ist“, „zu viel Zeit verwendet für wissenschaftliche Teilbereiche wie Semiotik“, „besser etwas lockerer gestalten“, „weniger Theorie, mehr üben“, „viel Zeitverschwendung, andere Klassen sind jetzt viel weiter“, „ausser Fachtermini haben wir kaum etwas gelernt“, „zu viel Stoff, was Durcheinander verursachte“ und „ich habe überlebt und ich hoffe auf das Beste in der Zukunft“. 4 Schüler/innen (18%) haben keine Begründung hingeschrieben.



Tab. 40: Erfüllung der Erwartungen

Bei **Frage 20** mussten die Schüler/innen folgende Aussage vervollständigen und begründen: *Der sprachenübergreifende Unterricht hat sich positiv ausgewirkt auf...: a) jede einzelne Sprache; b) die sprachenübergreifende Kompetenz; c) sowohl auf jede einzelne Sprache als auch auf die sprachenübergreifende Kompetenz; d) weder auf jede einzelne Sprache noch auf die sprachenübergreifende Kompetenz.* Wegen den Doppelantworten beträgt das Total hier 23 Antworten. Fast die Hälfte der Schüler/innen haben b) *sprachenübergreifende Kompetenz* angekreuzt (n=11, 48%). 5 Schüler/innen (22%) gaben c) *sowohl auf jede einzelne Sprache als auch auf die sprachenübergreifende Kompetenz* und d) *weder auf jede einzelne Sprache noch auf die sprachenübergreifende Kompetenz* an. 1 Schüler/in (4%) hat a) *jede einzelne Sprache* ausgewählt. 1 Schüler/in hat keine Antwort gegeben.



Tab. 41: Positive Auswirkung des sprachenübergreifenden Unterrichts

Die Begründung für die Auswahl von a) war, dass „Fremdwörter [und] die Zeiten übersichtlich geworden sind“.

Bei b) haben jeweils 3 Schüler/innen (14%) geschrieben, dass sie „nicht die einzelnen Sprachen gelernt haben“ und „für die einzelnen Sprachen hat es nicht viel gebracht, dass sie Zusammenhänge gelernt haben“. Folgende Begründungen wurden auch für b) durch jeweils 1 Schüler/in (5%) gegeben: „ich sehe jetzt mehr Zusammenhänge“, „Vergangenheitstempora hätte man vorziehen müssen, um es genauer zu behandeln“, „durch den trilingualen Unterricht fiel es mir leichter, zwischen den Sprachen zu wechseln“ und „fast unmöglich in jeder Sprache eine positive Wirkung zu sehen“. Bei 2 Schüler/innen zählte folgende Begründung jeweils für b) und d): „wenige Dinge wie Phonologie und Tempusgebrauch haben Auswirkungen auf die einzelne Sprache“.

Bei c) findet man folgende Begründungen, welche jeweils durch 1 Schüler/in (5%) genannt wurden: „es wurde einfacher, Verbindungen zwischen Sprachen zu erkennen“ und „wir haben viel über die einzelnen Sprachen gelernt (Adverbien, Zeiten etc.)“.

Die Begründungen für die Auswahl von d) waren, dass der „Sprachvergleich nicht zum Gymnasialstoff gehört, sondern an die Uni“ (n=1, 5%) und dass „bis auf deutsche Fachausdrücke kaum etwas gelernt“ (n=1, 5%) wurde. 5 Schüler/innen (23%) haben keine Begründung aufgeschrieben.

Es ist auffällig, dass unter den Schüler/innen keine einstimmige Meinung vorliegt. Trotz kritischen Stimmen haben nur wenige wirklich eine ablehnende Haltung gegenüber dem Projekt geäußert. Allgemein sind Extremwerte sehr selten, sowohl im negativen als auch positiven Bereich, wobei die positiven Aspekte leicht überwiegen. Einige der negativen Begründungen scheinen nicht sachlich zu sein. Nichtsdestotrotz ist eine gewisse Ernüchterung bei mehreren Schüler/innen auszumachen.

4.3 Feedback der Dozierenden am Projektende

Der Fragebogen diente am Ende zur Erhebung von Informationen über die Einschätzungen und Einstellungen der Dozierenden zum Projekt *Sprachenübergreifender Unterricht*. Bei **Frage 2** ging es darum, ob die Dozierenden bereits vor diesem Projekt sprachenübergreifenden Unterricht durchgeführt haben. 2 Dozierende haben diese Frage verneint, allerdings hat 1 dieser Dozierenden geschrieben, dass er/sie im Unterricht sporadisch Verweise auf andere indoeuropäische Wörter gemacht habe. 1 Dozent/in hat im Entwicklungsschwerpunkt fächerübergreifenden Unterricht zu Wortschatz und Grammatik durchgeführt; der andere Dozent/in hat das *Projekt i* durchgeführt (bei welchem eine Klasse während der gesamten 3.5 Jahre Gymnasium interdisziplinär unterrichtet wurde, d. h., es gab kontinuierliche interdisziplinäre Einheiten: F/E/D mit anderen Fächern, z. B. Farbgebrauch in Sprachen). Bei diesem Dozent/in wurden auch in der Fachmittelschule Gedichte in Französisch und Englisch theatralisch wiedergegeben und er/sie thematisiert auch oft im Normalunterricht (3. Klasse) einen sprachhistorischen Block über den Einfluss des Französischen auf das Englische (ca. 4 Lektionen).

Frage 3 beinhaltete die Einschätzung der Dozierenden zum Potential des sprachenübergreifenden Unterrichts, um das Sprachenlernen zu erleichtern. Auf einer Skala von 1 (sehr gross) bis 6 (sehr klein) war der Durchschnitt der Dozierenden bei 2.25. Dieses Resultat zeigt, dass die Do-

zierenden das Potential als eher gross einschätzen. Dies widerspiegelt sich auch bei den Begründungen, welche mehrheitlich positiv waren (Unterschiede werden durch Schüler/innen wahrgenommen; L1 gewinnt an Bedeutung für weitere Sprachen, da übertragbare Strukturen erkannt werden; hohes Potential, der sprachenübergreifende Unterricht könnte jedoch in den Stundenplan integriert werden). Die Dozierenden bedauern, dass der Ertrag nur punktuell erfasst werden kann, da die Schüler/innen Transfer zwischen Schulfächern nicht besonders mögen (1 LP vermutet, dass es wegen starker Konzentrationsverpflichtung auf das gelehrt Fach ist) und dass die affektive Seite des Sprachenlernens eher innerhalb der Einzelsprachen zum Tragen kommt.

Die grössten Unterschiede im Bereich der Unterrichtsthemen zwischen dem normalen Sprachunterricht und dem sprachenübergreifenden Unterricht (**Frage 4**) haben die Dozierenden in der Einführung in die Linguistik gesehen (1 Dozent/in schreibt, dass allgemein mehr Theorien behandelt werden) sowie in der Vermittlung einer historischen Dimension der besprochenen Sprachen. 1 Dozent/in sah den grössten Unterschied bei den Themen, welche die Mitwirkung und Anwesenheit von Kolleg/innen aus anderen Fächern nötig machen.

Den Mehrwert des sprachenübergreifenden Unterrichts für die Schüler/innen (**Frage 5**) haben die Dozierenden im bewussten Wahrnehmen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten unter (indoeuropäischen) Sprachen gesehen (idealerweise komme es zu Transferleistungen). 1 Dozent/in hob den Zeitgewinn hervor, wenn Themen gemeinsam behandelt wurden und 1 weiterer Dozent/in erkannte im sprachenübergreifenden Unterricht einen freieren Umgang mit Sprachen: Die Schüler/innen wechselten wegen dem mehrsprachigen Umfeld innerhalb der Lektion mehrmals die Sprache.

Einen Mehrwert für die Dozierenden (**Frage 6**) sahen sie in der Zusammenarbeit mit den Kolleg/innen und dem Kennenlernen anderer Formen der Sprachdidaktik. 1 Dozent/in erwähnte, dass Parallelen sichtbar wurden und dass die Wortschatzarbeit erleichtert wurde.

Die grössten Herausforderungen in diesem Projekt (**Frage 7**) war der hohe Zeitaufwand wegen den regelmässigen Absprachen und dem gemeinsamen Vorbereiten. 1 Dozent/in schrieb, dass sehr viel auf Antrieb geleistet werden musste und es in der Klasse im ersten Test des Kurses einen Widerstand beim Festlegen der Fachanteile in Prüfungen und bei der Verrechnung der fächerübergreifenden Noten gab. 1 weiterer Dozent/in erwähnte die nötigen Kompromisse zwischen den Dozierenden, welche sie bezüglich Themen und Ausführlichkeit eingehen mussten.

Die Zusammenarbeit und die erforderlichen Rücksprachen mit den Vertretern der anderen Sprachen (**Frage 8**) wurden von allen Dozierenden grundsätzlich als positiv angesehen. Es gab jedoch Schwierigkeiten beim Suchen der geeigneten Zeitpunkte für die gemeinsame Planung.²⁸ Der Zeitdruck wegen dieser „Pionierarbeit“ wurde hervorgehoben. 1 Dozent/in erwähnte, dass er/sie nicht viel „mitreden“ konnte, da er/sie jeweils einen anderen Kurs zur Vorbereitungszeit hatte. Er/sie fand es jedoch sehr spannend, die Vorbereitungen kurz abzusprechen und die vorbereiteten Elemente der Kolleg/innen im Internet nachzulesen.

²⁸ Der Dozent/in schreibt dazu: „Schwierig war, im Stundenplan der beteiligten Lehrpersonen einen geeigneten Zeitpunkt für die gemeinsame Planung zu finden“.

Bei **Frage 9** mussten die Dozierenden jeweils 3 Punkte angeben, welche aus ihrer Sicht im Projekt besonders gelungen seien. 2 Dozierende erwähnten, dass teilweise Transferleistungen zu beobachten waren und die Schüler/innen mehrere Sprachen zur Verfügung hatten. Die Zusammenarbeit der Dozierenden (Sprachteam aus Interessierten) wurde auch hier erwähnt, vor allem auch, dass der Unterricht mit mehreren Dozierenden auch für die Schüler/innen sehr interessant war. Weitere Punkte waren, dass fruchtbare Themen gemeinsam erschlossen wurden und dass aus einer Idee ein funktionierender Kreis wurde. Auch wurde die Arbeit der Schüler/innen positiv hervorgehoben (Klasse war intensiv dabei; Schüler/innen überlegen sich viel zu Vergangenheitsformen; besseres Verständnis von Gemeinsamkeiten/Unterschieden in der Morphologie und Syntax verschiedener Sprachen). 1 Dozent/in hob die Unterstützung durch die Schulleitung hervor, vor allem dass sie unkompliziert ein Zeitgefäss für die Durchführung dieses Projekts erhielten.

Bezüglich möglichen Änderungen bei einer Wiederholung des Projekts (**Frage 10**) schrieben alle Dozierenden, dass es ein festgelegtes und bezahltes Zeitgefäss für die gemeinsame Planung geben müsste. Auch folgende Punkte müssten beachtet werden: bessere Absprachen vor der Durchführung des Projekts; die Prüfungen müssten besser vorbereitet und die Kriterien für die Bewertung vorab mitgeteilt werden. Es müssten Themen ausgewählt werden, welche den Schüler/innen am meisten Nutzen bringen. Diese Themen müssten didaktisch überarbeitet und die Fächeranteile genau aufeinander abgestimmt werden. 2 Dozierende erwähnten auch, dass es mehr selbständiges Arbeiten für die Schüler/innen geben müsste. Weitere Punkte waren, dass ein anderer interlingualer Text als *Rotkäppchen* gewählt werden müsste, da zu viele freie Übersetzungen vorlagen und dass mehr auf Englisch und Französisch und mit dem Rhythmus und der Intonation gearbeitet werden müsste (zum Beispiel Gedichte in unterschiedlichen Sprachen).

Bei **Frage 11a** mussten die Dozierenden angeben, ob sie sich einen Mehrwert für das eigene Fach oder eher eine Steigerung der fächerübergreifenden Kompetenz erhofft haben. 2 Dozierende haben sich beides und die anderen 2 Dozierenden eine Steigerung der fächerübergreifenden Kompetenz erhofft. Ob dieses Ziel erreicht worden sei, wird von den Dozierenden bei **Frage 11b** auf einer Skala von 1 (sehr gelungen) bis 6 (gar nicht gelungen) angegeben; sie mussten ihre Einschätzung begründen. Der Durchschnitt der Dozierenden war bei 3 (1 x 2, 2 x 3 und 1 x 4 angekreuzt). 1 Dozent/in schrieb, dass es für die Schüler/innen - trotz harscher Kritik im Feedback - auf mehreren Ebenen eine gute Erfahrung war. 1 Dozent/in hob hervor, dass nicht genügend Zeit vorhanden war, um das Gelernte zu „verdauen“ und es auch zu wenig Zeit zum Vorbereiten gab. 1 weitere/r Dozent/in hat keine Begründung hingeschrieben.

Der normale Sprachunterricht hat gemäss den Dozierenden in folgenden Punkten vom Projekt profitiert (**Frage 12**): 1 Dozent/in wird noch stärker die historischen Dimensionen der europäischen Sprachen betonen und vernetztes Denken beim Vokabellernen fördern; das Wissen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sei hilfreich für Transferleistungen; die Schüler/innen scheinen etwas freier mit Französisch umzugehen (sie suchen z.B. Wörter in allen Sprachen). 1 Dozent/in erhoffte sich eine Langzeitwirkung von diesem Projekt, da im späteren Unterricht im-

mer wieder auf Themen gestossen wird, deren Grundlagen in diesem sprachenübergreifenden Unterricht gelegt wurden (Semiotik, Semantik etc.).

Frage 13 beschäftigte sich mit der Frage, ob die Dozierenden das Projekt gerne wiederholen würden. Der Durchschnitt war auf einer Skala von 1 (sehr gerne) bis 6 (sehr ungern) bei 3. 3 Dozierende stehen einer Wiederholung positiv gegenüber (2 x 2 und 1 x 3 angekreuzt). 1 Dozent/in würde das Projekt ungern wiederholen (hat 5 angekreuzt).

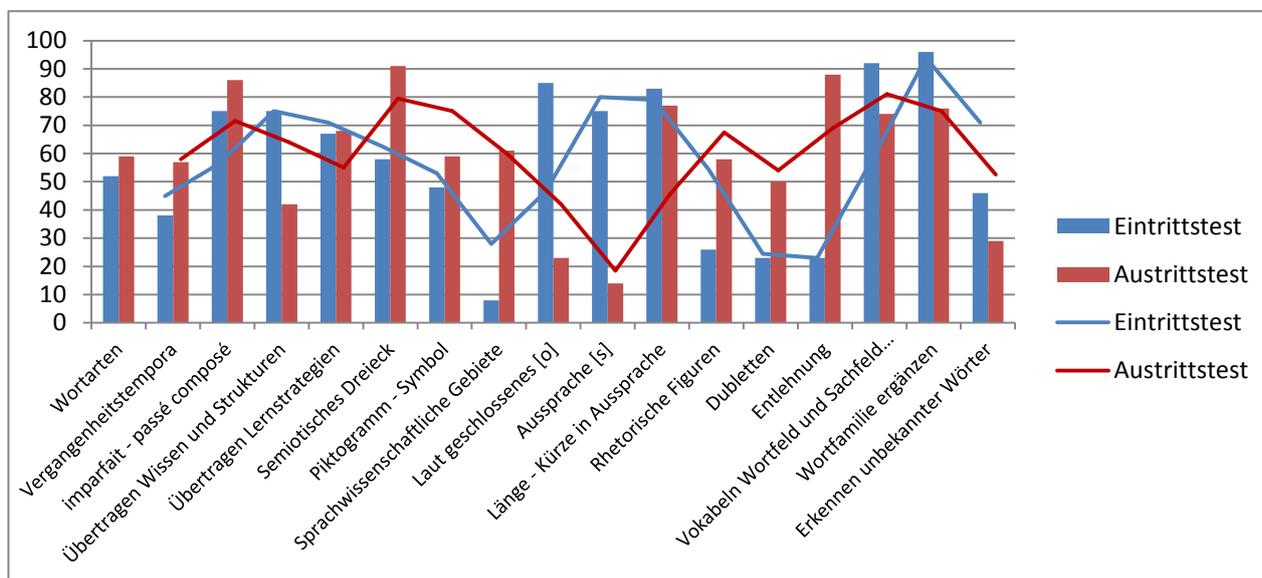
Bei **Frage 14** haben die Dozierenden die Möglichkeit, eigene Anmerkungen aufzuschreiben. 1 Dozent/in ist wegen den verschlechternden Unterrichtsbedingungen verbunden mit dem hohen Zeitaufwand nicht an einer Wiederholung des Projektes interessiert. 1 Dozent/in fand hingegen den fächerübergreifenden Unterricht als Ergänzung sehr wertvoll. Da er/sie fast alle Aspekte des Schulunterrichts berühre, bedürfe es einer umfassenden Einbettung in die Schulkultur. Es müsste auch überprüft werden, ob man eine Version *light* (bloss 2 Fächer) durchführen könnte. Der gleiche Dozent/in meinte gleichzeitig, dass es wertvoll wäre, auch die Fächer Spanisch und Italienisch einzubeziehen, damit dieser Unterricht auf andere Klassen anwendbar wäre und ganz allgemein, dass das erarbeitete Material weiter genützt werden sollte. 1 weiterer Dozent/in fand es sehr spannend zu sehen, was Latein- und Griechischdozierende im Unterricht machen und dass die Klasse dem Projekt gegenüber sehr offen war. 1 Dozent/in hatte nichts anzumerken.

Es liegen Erkenntnisse der Dozierenden vor, die sehr nüchtern und „selbstkritisch“ sind. Diese subjektiven Einschätzungen spiegeln grösstenteils die „objektiven“ Resultate sowie die Meinung der Lernenden wieder. Das Projekt stellte die Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen. Da keine Arbeitszeit für die Erarbeitung der Inhalte zur Verfügung stand, musste sie fortlaufend geleistet werden. Die Beteiligung von fünf Lehrpersonen führte zu einem grossen Koordinationsaufwand. Gleichzeitig stellt man einen leichten Widerspruch innerhalb des Teams fest: 2 Dozierende haben sich sowohl den Mehrwert für das eigene Fach als auch eine Steigerung der fächerübergreifenden Kompetenz, die anderen 2 Dozierenden lediglich eine Steigerung der fächerübergreifenden Kompetenz erhofft. Schliesslich lässt sich auch eine gewisse Unschlüssigkeit erkennen: einerseits wird der Gedanke geäussert, man könne den Block auf 2 Fächer reduzieren, andererseits aber auch die Fächer Spanisch und Italienisch einbeziehen.

5. Fazit und Empfehlungen

5.1. Fazit

Der vorliegende Bericht soll über die Wirksamkeit des sprachenübergreifenden Sprachunterrichts Auskunft erteilen. Versuchen wir, die Resultate der verschiedenen Testaufgaben kurz zusammenzufassen:



Tab. 42: Zusammenfassender Vergleich Eintritts- und Austrittstest in %

Trotz eindeutigen Fortschritten auf den meisten Gebieten (Semiotik, Symbol, Metapher, Identifikation der sprachwissenschaftlichen Gebiete, Dubletten, Fremdwörter/Lehnwörter, Neologismus usw.) stellt man in gewissen Bereichen keine nennenswerten bzw. signifikanten Fortschritte (Wortarterkennung, aspektuelle Unterschiede der Vergangenheitstempora, Sachfeld Griechisch) fest, da in vielen Fällen bereits der Eintrittstest auf hohem Niveau war. In einigen Bereichen beobachtet man sogar leichte Rückschritte (Aussprache Länge/Kürze, Verhältnis Phonem/Graphem, Piktogramme, Wortfeld, Erschliessen von unbekanntem Wörtern), wobei diese mit wenigen Ausnahmen (Aussprache [s], Sachfeld Latein, Wortfamilie Lateinisch/Griechisch) nicht signifikant sind.²⁹

Schliesslich zeigen die Einschätzungen hinsichtlich der deklarativen und prozeduralen Transfers kein einheitliches Bild: Einerseits nimmt die Bereitschaft der Schüler/innen, Lernstrategien auf andere Sprachen zu übertragen ein wenig zu. Andererseits wird das Übertragen von Wissen und Strukturen auf weitere Sprachen am Schluss als ein wenig problematischer eingeschätzt als vor dem Projekt.

Kann man dieses uneinheitliche und teilweise unerwartete Bild anhand der Ergebnisse der 2 summativen Tests nuancieren? Die Klasse zeigte in beiden summativen Tests überdurchschnittliche Leistungen: Im Kurztest vom 1.2.2013 betrug der Notendurchschnitt 5; nur 3 Schüler/innen von 24 waren mit 3.5 ungenügend. Die Schüler/innen haben 81.6% der Aufgaben richtig gelöst.

²⁹ Beim nicht signifikanten Unterschied in der Beziehung zwischen Phonem und Graphem [o] haben wir gesehen, dass die Frage im Austrittstest anspruchsvoller war. Was den signifikanten Unterschied zwischen der stimmhaften/stimmlosen Aussprache von [s/z] anbelangt, war im Austritt grösserer Abstraktionsgrad gefragt.

Der Test behandelte Fragen zur Semiotik: begriffliche Unterscheidung von ‚Ikone‘ und ‚Symbol‘, Arbitrarität und Konvention von sprachlichen Zeichen, Inhalte von wissenschaftlichen Gebieten wie Semiotik, Semantik, Morphologie, Erkennen von Metaphern und Metonymien, Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit.

Das 2. Examen war umfangreicher und aufgrund der selbständigen Gruppen-Arbeiten individualisiert. Die Leistungen waren mit 5.1 überdurchschnittlich gut. Mit 4.1 war die tiefste Note noch immer genügend. Die Klasse erreichte durchschnittlich 82% der Punkte. Statt der 69 Punkte wurden nur 64 Punkte als Maximum gezählt; die 5 Punkte entsprachen den Fragen zur Sprachgeschichte, welche die Schüler/innen nicht in ihrer eigenen Gruppe behandelt hatten. Bei diesen Fragen haben sie am schlechtesten abgeschnitten, weil sie aus den Gruppenpräsentationen zu wenig eigene Notizen hatten. Daraus können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

-Bei notenrelevanten Tests ist die Leistungsbereitschaft der Schüler/innen sehr hoch; beim Austrittstest war die Leistungsbereitschaft klein; dieser Effekt wurde noch verstärkt, dass er in der letzten Stunde der letzten Woche vor den Ferien geschrieben wurde. Die verbreitete negative Einstellung zum sprachenübergreifenden Unterricht wird die Achtlosigkeit der Schüler/innen beim Lösen der Aufgaben des Austrittstests noch erhöht haben.

-Die guten Leistungen in den notenrelevanten Tests entsprechen der durch die Lehrpersonen wahrgenommenen von Interesse geleiteten Beteiligung der Schüler/innen am Unterricht bis zum Schluss des Projektes. Die Diskrepanz zu den Leistungen im Austrittstest ist offensichtlich, was die Aussagekraft des Vergleiches Eintritts-Austrittstest etwas relativiert. Die Klasse hat beide Tests als etwas Fremdes wahrgenommen und entsprechend wenig Engagement in die Lösung gesteckt.

Auch die qualitativen Äusserungen der Schüler/innen zum Verlauf des sprachenübergreifenden Unterrichts (vgl. Kap. 4.2) erlauben uns, die vorliegenden Testresultate im Hinblick auf die Schlussfolgerungen zu nuancieren. Am Anfang waren die Erwartungen an den sprachenübergreifenden Unterrichtsblock mehrheitlich positiv. Nur 3 Schüler/innen hatten negative Erwartungen an den Kurs. Man stellte eine eher positive Einstellung und „konstruktive“ Erwartungen bei ihnen fest. Am Schluss hört man hingegen kritische Stimmen unter den Schüler/innen, wobei nur wenige wirklich eine ablehnende Haltung gegenüber dem Projekt geäußert haben. Einige der negativen Begründungen scheinen ausserdem nicht fundiert zu sein. Man muss jedoch zur Kenntnis nehmen, dass die anfängliche Euphorie bei mehreren Schüler/innen verflogen ist.

Gemäss den Dozierenden hat diese Ernüchterung zwei Dimensionen: Der missglückte 1. Test vom 1.2.2013. Da herrschte zu wenig Transparenz und die Verteilung der Noten war zu wenig durchdacht. Dies führte zu einer emotionsgeladenen Diskussion zwischen SchülerInnen und Lehrern bei der Rückgabe des Examens. Einige Schüler/innen erlebten das Fach als mögliche Bedrohung für ihre Promotion; durch Solidarisierung verbreitete sich eine skeptische Stimmung gegenüber dem Projekt in der Klasse, welche im Unterricht selbst nie zum Ausdruck kam. Schliesslich hatten sich die Schüler/innen mehr praktischen Nutzen für ihren Sprachlernprozess erhofft. Da der Unterricht eher analytisch ausgerichtet war und gewisse sprachenübergreifende Erkenntnisse und Kompetenzen nur mittel- bis langfristig wirklich zum Tragen kommen, konnten die Schüler/innen zu wenig Nutzen darin erkennen.

5.2 Empfehlungen

Als erstes muss betont werden, dass der Gutachter klar der Meinung ist, dass dieses Projekt fortgesetzt bzw. in die Strukturen des neuen vierjährigen Gymnasiums integriert werden sollte, weil das Innovationspotential der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. des sprachenübergreifenden Unterrichts als Form des fächerübergreifenden Unterrichts unbestritten ist. Die beteiligten Akteure haben mit grosser Sachkenntnis und mit viel Herzblut das Projekt in Angriff genommen und realisiert. Für die Schüler/innen waren die Lektionen, in denen vergleichbare Phänomene in verschiedenen Sprachen betrachtet wurden, wertvolle, wenngleich herausfordernde, Lernerfahrungen. Es wird dabei wertvolle Pionierarbeit in der Schulentwicklung geleistet, denn seit dem MAR (1995) wird eine interdisziplinäre Verknüpfung schulischer Inhalte an den Schweizer Mittelschulen von der EDK gefordert (vgl. Eyer 2012: 95).

Es bedarf jedoch einiger Anpassungen auf den verschiedenen Ebenen, um den sprachenübergreifenden Block interessanter und adressatengerechter zu gestalten. Folgende nuancierte Meinung einer Schüler/in bringt es vielleicht auf den Punkt: „nicht schlechte Umsetzung, aber noch ausbaufähig“. Mögliche Massnahmen zur Verbesserung bzw. Weiterentwicklung des Unterrichtsblocks sind:

-Anpassungen organisatorischer Art: Am Anfang sollten die Ziele und Modalitäten des Unterrichts sowie die Kriterien für die Bewertung den Schüler/innen transparenter kommuniziert werden.

-Geschlosseneres Auftreten und systematische Absprachen der Dozierenden vor der Durchführung. Dies gilt besonders, wenn mit jüngeren Lernenden gearbeitet wird, die wenig Verständnis für offenen Meinungs austausch zwischen Dozierenden haben. Diese Auflage sollte einerseits dank den ersten Erfahrungen beim nächsten Durchgang problemlos erfüllt werden. Andererseits müsste die aufwändige gemeinsame Planung finanziell honoriert werden.

-Anpassungen inhaltlicher und konzeptioneller Art: Gewisse Themen, die sich nicht bewährt haben (vgl. 4.2), müssten entweder didaktisch überarbeitet oder durch andere ersetzt werden oder sogar ersatzlos gestrichen werden.

-Wechsel der Zielstufe erwägen. Gewisse Schüler/innen vertreten die Ansicht, dass der „Sprachvergleich nicht zum Gymnasialstoff gehört“ und einige Themen haben sie tatsächlich vor etliche Probleme gestellt. Diese Feststellung zeigt meines Erachtens, dass nicht nur eine Anpassung der behandelten Themen, sondern ein Wechsel der Zielstufe in Erwägung zu ziehen ist. Auch die ausgeprägte *Notenbezogenheit* junger SchülerInnen, die anlässlich der ersten Prüfung klar zum Ausdruck kam, würde für eine Verlegung auf höhere Stufen sprechen.

-Konzentration auf 2 Lektionen. Man könnte durch eine mögliche Reduktion der Themen den sprachenübergreifenden Block auf 2 Lektionen konzentrieren (unabhängig von der Stufe). Somit könnte man sowohl den Aufwand für die beteiligten Dozierenden als auch die Kosten in Grenzen halten.

-Betonung der interlingualen Gemeinsamkeiten. Die Abnahme der Zustimmung auf der deklarativen Ebene legt nahe, dass der Fokus auf die Gemeinsamkeiten zu wenig ausgeprägt war und/oder von den Schüler/innen zu wenig wahrgenommen wurde. Man müsste auch in einer vergleichend-kontrastiven Perspektive die interlingualen Gemeinsamkeiten stärker betonen.

-Unterricht praktischer gestalten. Die Schüler/innen haben sich mehr praktischen Nutzen für ihren Sprachlernprozess erhofft. Die Stagnation beim Erschliessen von unbekanntem Wörtern zeigt auch, dass im Unterricht mehrheitlich auf der Metaebene gearbeitet wurde. Man müsste

deshalb den Unterricht praktischer gestalten: weniger „dozieren“ und dafür mehr die Schüler/innen über autonomes Arbeiten ausprobieren, entdecken und üben lassen.

-Umgang mit den Prüfungen. Die Beurteilung beinhaltete zwei Prüfungen die zu einer Note führten, welche in den beteiligten Fächern zu den fachbezogenen Noten gezählt wurde. Um die Verbindung zu den einzelnen Fächern innerhalb des sprachenübergreifenden Unterrichtsblocks zu stärken, könnten die Prüfungen im jeweiligen Fach durchgeführt werden (eventuell als Teil der fachbezogenen Prüfungen).³⁰

-Unterrichtssprachen. Es wird auch kritisiert, dass der Kurs „zu deutschlastig war und mehr Verbindungen zu Französisch und Englisch gewünscht waren“. Offenbar wurde den Schüler/innen nicht bewusst, dass Deutsch als sprachunabhängige Metasprache verwendet wurde. Man müsste die Notwendigkeit des Einsatzes der Schulsprache verständlicher machen. Als Alternative müssten die Zielsprachen vermehrt Verwendung finden, dort wo man es den Schüler/innen zumuten kann.

Die „selbstkritischen“ Erkenntnisse der Dozierenden am Ende des Projekts, die grösstenteils die Resultate der Tests sowie die Kritikpunkte der Lernenden widerspiegeln, stimmen zuversichtlich. Teile dieser Empfehlungen entsprechen ausserdem aus der Sicht der Dozierenden den möglichen Änderungen bei einer Wiederholung des Projekts (vgl. Kap. 4.3, Frage 10). Diese ausgezeichnete Ausgangslage stellt die Basis für die erfolgreiche Umsetzung der nötigen Massnahmen zur Weiterentwicklung dieses sprachenübergreifenden Blocks dar.

³⁰ Eine andere Option könnte darin bestehen, dass ein neues sprachenübergreifendes Gefäss entsteht, „das nicht für alle Sprachfächer notenrelevant ist“ (Schüler/in). Diese interessante Option ist jedoch aus verschiedenen Gründen schwer umzusetzen.

6. Bibliographie

- Berthele, R./Lambelet, A. (2009): „Approche empirique de l’intercompréhension: répertoires, processus et résultats“, *LIDIL 39, Altérité et formation des enseignants*, 151-162.
- Caviola, H. (2012): „Modelle der Fächervernetzung und ihre Lernziele: Wie Fächer miteinander ins Gespräch kommen“, in: *TriOS 2/2012*, 5-76.
- Caviola, H./Kyburz-Graber, R./Locher, S. (2011): *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: ein Handbuch für Lehrpersonen*. Bern: Hep, der Bildungsverlag.
- EDK (1995): *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR)*: Bern: EDK.
- Egli Cuenat, M./Manno, G. (2012): „Die Reform des Fremdsprachencurriculums in der schweizerischen Volksschule aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit: Ein Vergleich zweier Bildungsregionen“, in: Egger, G./Lechner, C. (Hg.): *Primary CLIL Around Europe. Learning Through Two Languages in Primary Education*. Marburg: Verlag Tectum, 21-41.
- Ender, A. (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Escudé, P./Janin, P. (2010): *Le point sur l’intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Eyer, M. (2012): „Interdisziplinarität in der Lehrerbildung der Sekundarstufe II in der Schweiz“, *TriOS 2/2012*, 95-102.
- Hutterli, S./Stotz, D./Zappatore, D. (2008): *Do you parlez andere lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Klein, H./Stegmann, T. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Lehrplan Passepartout , <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/lehrplan-passepartout.html>. (10.10.2013)
- Mader, M. (2008): *Lateinische Wortkunde für Alt und Neusprachler, der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Manno, G. (2011): „Die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Gymnasialstufe“, *Gymnasium Helveticum* 3/11, 6-10 (ital. Übersetzung: p. 10-11 ; franz. Übersetzung: p. 12-13)
- Meissner, F.-J. (2008): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Tanzmeister, R. (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens Verlag, 63-93.
- Mertens, J. (2009): „Geteiltes Wissen - doppelter Erfolg!? Grammatik sprachenübergreifend lehren und lernen“, *Französisch heute 2/2009*, 60-68.
- Müller, M. (2012): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, *TriOS 2/2012*, 59-72.
- Müller, M./Manno, G. (2010): „Inter linguas: Die Rolle von Latein innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, *Schulblatt Aargau/Solothurn 16/2010*, 48.
- Müller, M./Manno, G. (2013): „Sprachen lernen – über die Grenzen hinaus“, *Schulblatt Aargau/Solothurn 14/2013*, 37.
- Nieweler, A. (2001): „Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 49/2001, 4-12.

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.
- Schlösser, R. (2005): *Die romanischen Sprachen*. München: Verlag C.H. Beck.
- Solodow, J.B. (2010): *Latin Alive. The Survival of Latin in English and the Romance Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiater, W. (Hg. 2006): *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Wirth, T./Seidl, Ch./Uttinger, Ch. (2006): *Sprache und Allgemeinbildung*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

7. Anhang

7.1 Einsatz von Giuseppe Manno

18.9.12	Planungssitzung Liestal
10.10.12	Sitzung mit Martin Müller an der Clarastrasse
23.10.12	Planungssitzung Liestal
1.11.12	Sitzung mit Martin Müller der Clarastrasse
18.12.12	Sitzung mit Martin Müller der Clarastrasse
3.1.13	Sitzung mit Martin Müller an der Clarastrasse
8.1.13	Planungssitzung
14.1.13	Unterrichtsbesuch Liestal mit anschliessender Kurzbesprechung
18.03.13	Sitzung mit Martin Müller an der Clarastrasse
3.6.13	Unterrichtsbesuch Liestal mit anschliessender Kurzbesprechung
18.6.13	Sitzung mit Martin Müller an der Clarastrasse
24.6.13	Durchführung des Austrittstests und Besprechung des Feedbackfragebogens mit den Schüler/innen
Juli 2013	Sitzung mit Martin Müller an der Clarastrasse
August 2013	Sitzung mit Martin Müller an der Clarastrasse

7.2 Erhebungsinstrumente

7.2.1. Eintrittstest

Klasse 1 GL NUMMER: _____

Sprachenübergreifender Unterricht in den Fächern Deutsch, Lateinisch/Griechisch, Englisch, Französisch

Eintrittstest 21.1.2013 (45 Minuten)

1. Lesen Sie den folgenden französischen Text. Unterstreichen Sie bitte mindestens 5 verschiedene Wortarten; versehen Sie das unterstrichene Wort mit a), b), c) usw. und benennen Sie sie dann in der unten stehenden Liste :

„Un hiver, comme le pays tout entier était recouvert de neige, on envoya un pauvre garçon chercher du bois. Avant même d'en avoir ramassé et d'en avoir chargé sa luge, il était déjà gelé comme une grive. Il se dit alors qu'avant de rentrer à la maison, il allait allumer un petit feu pour se réchauffer.

Il écarta la neige et, en tâtonnant par terre, il trouva une petite clef d'or. « Une clef n'est jamais loin d'une serrure. », se dit-il. Il commença à gratter de plus en plus profondément et, en effet, il découvrit une petite boîte en fer. « Pourvu que la clef puisse l'ouvrir, pensait-il, elle contient certainement des objets de grande valeur. »

Il chercha le trou de la serrure mais ne le trouva pas ; il finit toutefois par le découvrir, mais le trou était si petit que le garçon avait failli ne pas le voir. [...]”. (Grimm, *La clef d'or*).

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____

2. Worin besteht der Unterschied zwischen den Vergangenheitstempora des französischen *imparfait / passé composé* ? Erklären Sie bitte folgende Beispiele:

- a) Le voleur s'est introduit dans la maison pendant que le chien dormait.
- b) Cette nuit, je n'ai dormi que trois heures.

Antwort:

3. Erklären Sie bitte, weshalb der folgende englische Satz falsch ist:

*I live in London since last year.

Antwort:

4. Wie schätzen Sie folgende Aussage ein?

„Übertragen von Wissen und Strukturen zwischen den Sprachen ist gefährlich.“ Einschätzung auf einer Skala von 1-6: 1: sehr einverstanden – 6: gar nicht einverstanden

1 2 3 4 5 6

— — — — —

Begründung Ihrer Antwort:

5. Wie schätzen Sie folgende Aussage ein?

„Übertragen von Lernstrategien zwischen den Sprachen ist gefährlich.“ Einschätzung auf einer Skala von 1-6: 1: sehr einverstanden – 6: gar nicht einverstanden

1 2 3 4 5 6

— — — — —

Begründung Ihrer Antwort:

6. Erklären Sie, weshalb kleine Kinder folgende -falsche- Aussage machen: „Zug ist ein langes Wort“.

Antwort:

7. In den folgenden Beispielen geht es um Zeichen (etwas steht für etwas Anderes/*aliquid stat pro aliquo*). Erklären Sie den Unterschied zwischen:

- a) Piktogramme, die in den Flughäfen verwendet werden (z.B. Hinweise auf Toilette oder Notausgang).
- b) Schwarz als Trauerfarbe in unserem Kulturkreis.

Antwort:

8. Ein Sprachforscher befasst sich mit einer bisher unbekanntem Tierart (Mischung aus einem Tiger und einer Giraffe) bzw. deren sprachlichen Bezeichnung. Um welche sprachlichen Bereiche handelt es sich? Schreiben Sie den entsprechenden Begriff direkt hinter die Beispiele:

- a) Form des Worts: *Tigraffe* oder *Tigeraffe*? _____
- b) Aussprache: Wie spricht man das Wort *Tigraffe* aus? _____
- c) Welche Bedeutung(en) hat das Wort *Tigraffe* im Deutschen? _____
- d) Welche Satzstellung hat das Wort *Tigraffe* im Deutschen? _____

9. Was ist den folgenden französischen Wörtern in der Aussprache der Endung gemeinsam? Die Bedeutung dieser Wörter spielt bei dieser Frage keine Rolle.

dodo, idiot, idiots, au, aux, eau, eaux, dos?

Antwort:

10. Worin unterscheidet sich die Aussprache des /s/ in folgenden Wörtern?

frz. surpris / chose - dt. Schuss / Sonntag — engl. sing / rose.

Antwort:

11. Worin unterscheidet sich die Aussprache der folgenden englischen Wörter?

ship / sheep, live / leave, full / fool

Antwort:

12. Wie nennt man die rhetorischen Figuren bei den unterstrichenen Wörtern in den folgenden Sätzen? Inwiefern handelt es sich um zwei verschiedene Phänomene?

a) Mein Bruder hat das Buch verschlungen.

Rhetorische Figur: _____

b) Die Blauhelme haben 20 Zivilisten getötet.

Rhetorische Figur: _____

13. In den folgenden Beispielen geht jedes Paar auf das entsprechende lateinische Wort zurück. Wie kommt es, dass es 2 Ableitungen desselben lateinischen Wortes gibt?

a) lat. causa > fr. cause, chose

b) lat. frigidus > fr. frigide, froid

c) lat. ratio > fr. ration, raison

Antwort:

14. Erklären Sie, weshalb in zwei oder mehreren Sprachen oft dasselbe Wort vorkommt. Wie nennt man ein solches Phänomen?

lat. *intentio*, dt. *Intention*, engl. *intention*, frz. *intention*, it. *intenzione*, sp. *intención* usw.

Antwort: _____

15. (Aufgabe für Schüler/innen mit Latein) Schreiben Sie aus dem Wörterkasten in der Mitte alle Vokabeln heraus

die zum Sachfeld ‚Handel‘ gehören.	Wörterkasten	die zum Wortfeld ‚glauben, meinen‘ gehören
	orare merx putare sperare vendere reri pecunia consulere arcessere credere arbitrari mercator damnare invidia emere morari contendere	

NB: Beachten Sie, dass nicht alle Wörter im Kasten zugeordnet werden können.

15. (Aufgabe für Schüler/innen mit Griechisch) Schreiben Sie aus dem Wörterkasten in der Mitte alle Vokabeln heraus.

die zum Sachfeld ‚Nahrung‘ gehören.	Wörterkasten	die zum Wortfeld ‚meinen‘ gehören.
	κώμη ἀγρός τροφή κωλύω παρασκευάζω οἶομαι γάλα χαρά πίνω ἀπαλλάττω ἐσθίω νομίζω ἀπάτη ἐπιτρέπω	

NB: Beachten Sie, dass nicht alle Wörter im Kasten zugeordnet werden können.

16. Ergänzen Sie folgende Wortfamilie durch 3 weitere Wörter:

fahren, Fahrer, 1. _____, 2. _____
 3. _____

17. Im folgenden Text auf Rätoromanisch sind Ihnen vermutlich die unterstrichenen Wörter unbekannt. Eventuell können Sie deren Bedeutung erraten. Was bedeuten die unterstrichenen Wörter?

Gerusalem — Gliendisdis ein treis persunas vegnidas per la veta pervia d'in attentat da suicidi el liug da far bogn israelit Eilat alla Mar Cotschna. Quei ha la polizia communicau. Tenor les medias israelitas ei igl attentat vegnius fatgs en ina pasternaria en in center da cumpra el quartier dil marcau Isidor [...].

Bedeutung der unterstrichenen Wörter :

1. _____
2. _____
3. _____

Kreuzen Sie an, wie Sie die 3 Wörter erschlossen haben (mehrere Wege möglich).

1. 2. 3.

- dank der Ähnlichkeit mit einem deutschen Wort oder aus einer anderen Sprache
- dank einem anderen französischen Wort, das Sie schon kennen
- aus dem Textzusammenhang
- dank Ihrem Vorwissen zum Thema
- anderer Weg:

7.2.2. Fragebogen: Sprachbiografie und Einstellungen der Schüler/innen

Klasse 1 GL **NUMMER:** _____

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal in den Fächern Deutsch, Lateinisch/Griechisch, Englisch, Französisch

Fragebogen 21.1.2013 zur Sprachbiografie (15 Minuten)

Dieser Fragebogen dient zur Erhebung von Informationen über Ihre Sprachbiografie. Die Daten werden selbstverständlich anonym behandelt. Danke für Ihr Mitwirken!

1) Alter:

2) Geschlecht (zutreffendes bitte unterstreichen): weiblich / männlich

4) Welches ist Ihre Muttersprache? (Auch Mehrfachnennungen sind möglich.)

5) Welches ist Ihre aktuell „stärkste Sprache“?

6) Fremdsprachen in der Reihenfolge des Erwerbs, bisherige Lerndauer. Bitte geben Sie unten die Fremdsprachen (auch alte Sprachen) in der Reihenfolge an, in der Sie sie gelernt haben. Ferner deren Lerndauer und den Ort, an dem Sie diese Sprachen lernten.

1.	_____	Lerndauer/Ort:	_____
2.	_____	Lerndauer/Ort:	_____
3.	_____	Lerndauer/Ort:	_____
4.	_____	Lerndauer/Ort:	_____
5.	_____	Lerndauer/Ort:	_____

7) Fremdsprachen in der Reihenfolge der Sprachkompetenz (auch alte Sprachen): von der bestbeherrschten bis zur weniger beherrschten Fremdsprache.

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____

8) Kompetenzen in den verschiedenen Fertigkeiten *aller* Sprachen (Selbsteinschätzung auf einer Skala von 1-6: 1 = sehr tief, 6 = sehr hoch)

Sprache	Sprechen	Hörverstehen	Lesen / Latein bzw. Griechisch: Übersetzen	Schreiben	Anmerkungen
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					

9) In welchem Kontext haben Sie die genannten Sprachen erworben (zu Hause, in der Schule, mit Freunden, in den Ferien usw.)?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

10) In welchen Situationen verwenden Sie diese Sprachen (zu Hause, in der Schule, in den Ferien usw.) und mit welcher Häufigkeit (täglich, wöchentlich usw.)?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

11) Besondere Sprachlernerfahrungen. Möchten Sie sonst noch etwas zu Ihrer Sprachenbiografie bemerken (z.B. dreisprachig aufgewachsen, längere Auslandsaufenthalte, Sprachkurse usw.)?

12) Beschreiben Sie, wie Sie das Lernen von Fremdsprachen erleben

13) Sind Sie der Meinung, dass im Fremdsprachunterricht Lernstrategien vermittelt werden sollen, oder finden Sie, dass jeder Lernende seinen eigenen Weg finden muss? Begründen Sie Ihre Meinung:

14) Ziehen Sie einen Sprachunterricht vor, bei dem die Kommunikation im Vordergrund steht, oder eher einen Sprachunterricht, bei dem sprachliche Phänomene betrachtet und analysiert werden?

15 a) Haben Sie in Ihrem bisherigen Sprachunterricht schon sprachenübergreifenden Unterricht erlebt? (z.B. Vergleich zwischen Französisch und Englisch oder Lateinisch und Englisch?)

15 b) Wenn ja: in welchen Bereichen wurden Sprachvergleiche angestellt?

16) Wie hoch schätzen Sie das Potential des sprachenübergreifenden Unterrichts ein, Ihr Sprachlernen zu erleichtern? Auf einer Skala von 1 – 6 : 1 sehr klein – 6: sehr gross:

1 2 3 4 5 6
 — — — — —

Begründen Sie bitte Ihre Einschätzung!

17) Was erhoffen Sie sich von diesem sprachenübergreifenden Unterrichtsblock in diesem Semester?

7.2.3. Austrittstest

Austrittstest Klasse 1 GL: Sprachenübergreifender Unterricht in den Fächern Deutsch, Lateinisch/Griechisch, Englisch, Französisch (45 Min.)

1. Lesen Sie den folgenden englischen Text. Unterstreichen Sie mindestens 5 verschiedene Wortarten; versehen Sie das unterstrichene Wort mit a), b), c) usw. und benennen Sie sie dann in der unten stehenden Liste :

The Little Girl and the Wolf

by James Thurber

One afternoon a big wolf waited in a dark forest for a little girl to come along carrying a basket of food to her grandmother. Finally a little girl did come along and she was carrying a basket of food. „Are you carrying that basket to your grandmother?“ asked the wolf. The little girl said yes, she was. So the wolf asked her where her grandmother lived and the little girl told him and he disappeared into the wood.

When the little girl opened the door of her grandmother's house she saw that there was somebody in bed with a nightcap and nightgown on. She had approached no nearer than twenty-five feet from the bed when she saw that it was not her grandmother but the wolf, for even in a nightcap a wolf does not look any more like your grandmother than the Metro-Goldwyn lion looks like Calvin Coolidge. So the little girl took an automatic out of her basket and shot the wolf dead.

(Moral: It is not so easy to fool little girls nowadays as it used to be.)

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)

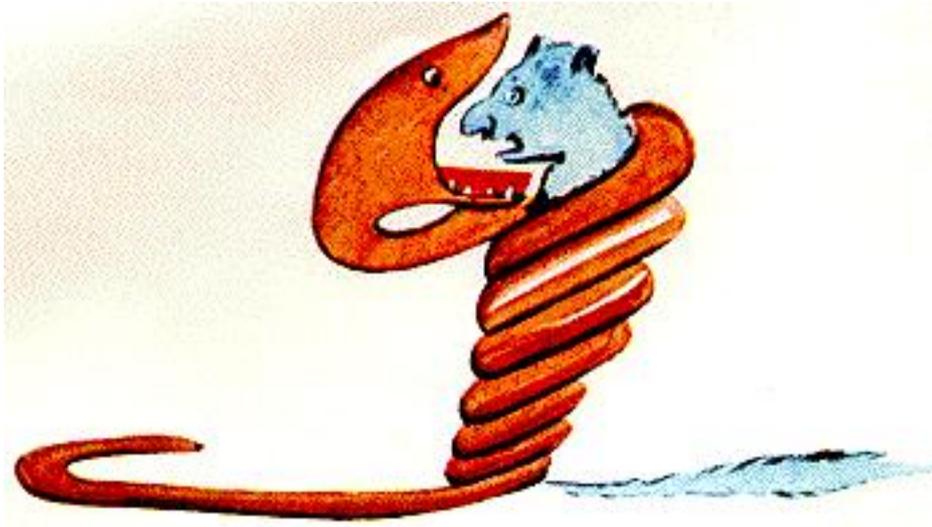
2. Erklären Sie bei den folgenden Beispielen, um welche Zeit es sich handelt und warum gerade diese Zeit steht! Worin besteht der Unterschied zwischen den beiden Zeiten?

a) One afternoon a big wolf **waited** in a dark forest for a little girl to come along carrying a basket of food to her grandmother.

b) Finally a little girl did come along and she **was carrying** a basket of food.

3. Im folgenden französischen Textausschnitt (St. Exupéry: *Le petit prince*, premier chapitre) werden zwei verschiedene Zeitformen gebraucht. a) Wie heissen sie? b) Erklären Sie die unterschiedliche Zeiteinstellung:

Lorsque j'avais six ans j'ai vu une fois une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait „Histoires Vécues“. Ça représentait un serpent boa qui avalait (verschlingen) un fauve. Voilà la copie du dessin:



3. a)

3. b)

4. Wie schätzen Sie nach dem Kurs folgende Aussagen ein? „Übertragen von *Wissen und Strukturen* zwischen den Sprachen ist gefährlich.“: 1: sehr einverstanden – 6: gar nicht einverstanden 6. Begründen Sie Ihre Antwort!

1	2	3	4	5	6					
<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>								

Begründung:

5. Wie schätzen nach dem Kurs Sie folgende Aussagen ein? „Übertragen von *Lernstrategien* zwischen den Sprachen ist gefährlich.“: 1: sehr einverstanden – 6: gar nicht einverstanden.

1 2 3 4 5 6
 — — — — —

Begründung:

6. Erklären Sie mit Hilfe der Semiotik das Missverständnis im folgenden Beispiel:

Johann aus Berlin schreibt seinem englischen Bekannten John: „Last Christmas I became a dog“. — John glaubt, Johann wolle ihn auf den Arm nehmen.

Antwort:

7. Bezeichnen Sie die folgenden Zeichen mit dem korrekten Begriff! Erläutern Sie anschliessend, worin sich die beiden Zeichen unterscheiden:

c)  Zeichen:

d)  Zeichen:

Unterschied:

8. Ordnen Sie die folgenden Aussagen dem entsprechenden sprachwissenschaftlichen Gebiet zu:

a) Das Griechische markiert die Vergangenheitsformen mit einem sogenannten Augment; im Lateinischen erkennt man das Imperfekt am Suffix -ba-.

Sprachwissenschaftliches Gebiet:

b) Das Deutsche neigt dazu, die erste Silbe eines Wortes zu betonen; im Lateinischen wird oft die zweit-letzte Silbe betont.

Sprachwissenschaftliches Gebiet:

c) Das *Imparfait* und das *Passé simple* haben in einer französischen Erzählung unterschiedliche Funktionen.

Sprachwissenschaftliches Gebiet:

d) „Today go I to school“ ist falsch, richtig heisst es „Today I go to school“.

Sprachwissenschaftliches Gebiet:

9. Wie wird auf Französisch der Laut (Phonem) geschlossenes [o] graphisch wiedergegeben? Geben Sie anhand von Beispielen (Wörtern) 4 Möglichkeiten an!

Antwort:

10. Worin besteht der Unterschied zwischen Deutsch und Französisch/Englisch hinsichtlich der Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit von [s] ? Gibt es eine Regel?

frz. surpris / chose — engl. sing / rose vs dt. Schuss / Sonntag

Antwort:

11. Worin unterscheidet sich die Aussprache der folgenden deutschen Wörter?

Bett vs Beet

Antwort:

12. Wie nennt man die rhetorischen Figuren bei den unterstrichenen Wörtern in den folgenden Sätzen? Inwiefern handelt es sich um zwei verschiedene Phänomene?

a) Herr Blunier hat gestern ein Glas zu viel getrunken.

Rhetorische Figur:

b) Als er heimkam, machte ihm seine Frau eine Szene.

Rhetorische Figur:

13. In den folgenden Beispielen geht jedes Paar auf das entsprechende lateinische Wort zurück. a) Wie kommt es, dass es 2 Ableitungen desselben lateinischen Wortes gibt? Wie nennt man dieses Phänomen?

a) strait – engl. (archaisch); strict – streng (lateinisch *strictus*)

b) fashion – Mode; faction – Partei (lateinisch *factio*)

Antwort:

14. a) Nennen Sie ein Wort, das in mindestens 2 lebenden Sprachen verwendet wird. b) Wie nennt man ein solches Phänomen? Begründen Sie Ihre Antwort.

a)

b)

15. (Aufgabe für Schüler/innen mit Latein) Schreiben Sie aus dem Wörterkasten in der Mitte alle Vokabeln heraus

die zum Sachfeld ‚Gericht‘ gehören.	Wörterkasten	die zum Wortfeld ‚Fortbewegung‘ gehören
	acerbus umquam lex adimere iudex dives acies igitur clam proficisci priusquam comperire brevis aeger aggredi admonere item iniustus ingredi ideo postulare postetiamsi damnare clementia quia odium pati divinus iustitia castra arbitrari fateri quare	

NB: Beachten Sie, dass nicht alle Wörter im Kasten zugeordnet werden können.

15. (Aufgabe für Schüler/innen mit Griechisch) Schreiben Sie aus dem Wörterkasten in der Mitte alle Vokabeln heraus

die zum Sachfeld ‚Handel‘ gehören	Wörterkasten	die zum Wortfeld ‚Sehen‘ gehören.
	κώμη πωλέω κωλύω θεάομαι γινώσκω βαίνω παρά ἄρχω ὠνέομαι γάλα χαρά πίνω βλέπω ἐσθίω ἀργύριον ἔμπορος τράπεζα σκέπτομαι	

NB: Beachten Sie, dass nicht alle Wörter im Kasten zugeordnet werden können.

16. Ergänzen Sie folgende Wortfamilie durch 3 weitere Wörter:

- Lateinisch: *iustus*** 1. _____, 2. _____
3. _____
- Griechisch: *τιμᾶω*** 1. _____, 2. _____
3. _____

17. Im folgenden portugiesischen Text sind Ihnen vermutlich die unterstrichenen Wörter unbekannt. Eventuell können Sie deren Bedeutung erraten. Was bedeuten die unterstrichenen Wörter?

A vaca tem (1.) cornos na cabeça e quando não (2.) dorme está comendo todo o tempo a erva e as flores dos (3.) prados que prende com a língua e corta com os dentes. (Quelle: eurocomrom.de, *panromanischer Wortschatz – ein hochgradig panromanischer Text*).

Bedeutung der unterstrichenen Wörter :

1. _____
2. _____
3. _____

Kreuzen Sie an, wie Sie die 3 Wörter erschlossen haben (mehrere Wege möglich).

1. 2. 3.

- dank der Ähnlichkeit mit einem deutschen Wort oder aus einer anderen Sprache
- dank einem anderen französischen Wort, das Sie schon kennen
- aus dem Textzusammenhang
- dank Ihrem Vorwissen zum Thema
- anderer Weg:
-

Ergänzungen zum Fragebogen Sprachbiografie und zum Feedback-Fragebogen

18. Welches ist Ihre aktuell „stärkste Sprache“ (nicht stärkste Fremdsprache!) ?

19. a) Was erhofften Sie sich am meisten vom sprachenübergreifenden Unterrichtsblock? Machen Sie bitte ein Beispiel.

b) Inwiefern wurde dieses Ziel Ihrer Meinung nach erreicht? Auf einer Skala von 1 sehr gelungen – 6 gar nicht gelungen:

1 2 3 4 5 6
 — — — — —

Begründen Sie bitte Ihre Einschätzung!

20. Welche Aussage trifft eher zu? Der sprachenübergreifende Unterricht hat sich positiv ausgewirkt auf ...:

- a) jede einzelne Sprache
- b) die sprachenübergreifende Kompetenz
- c) sowohl auf jede einzelne Sprache als auch auf die sprachenübergreifende Kompetenz
- d) weder auf jede einzelne Sprache noch auf die sprachenübergreifende Kompetenz

Begründen Sie bitte Ihre Antwort.

7.2.4. Fragebogen: Feedback und Einstellungen der Schüler/innen

1. Das Projekt sprachübergreifender Unterricht hatte zum Ziel, Ihnen Verbindungen und Zusammenhänge zwischen den Sprachen aufzuzeigen. Kreuzen Sie an, wie weit dies Ihrer Meinung nach gelungen ist.

1: sehr gelungen – 6: gar nicht gelungen (Likert-Skala).

Begründen Sie Ihre Antwort!

1 2 3 4 5 6

— — — — — —

Begründung:

2. Es war das Anliegen der Dozierenden, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler/innen viel selbstständig entdecken können. Wie weit ist das Ihrer Meinung nach gelungen?

1: sehr gelungen – 6: gar nicht gelungen (Likert-Skala).

Begründen Sie Ihre Antwort!

1 2 3 4 5 6

— — — — —

Begründung:

3. Finden Sie, dass Ihnen die Unterrichtsgegenstände verständlich gemacht wurden?

1: sehr verständlich – 6: gar nicht verständlich (Likert-Skala).

Begründen Sie Ihre Antwort!

1 2 3 4 5 6

— — — — —

Begründung:

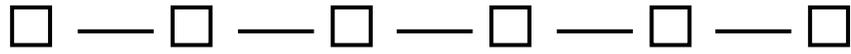
4. Worin sehen Sie den Mehrwert dieses sprachübergreifenden Unterrichts gegenüber dem normalen Sprachunterricht?

5. Es war offensichtlich, dass die Durchführung des ersten Examens nicht optimal gelungen ist. Sind Sie der Meinung, dass die Durchführung des 2. Examens bezüglich Klarheit, transparenter und gerechter Beurteilung gelungen ist?

1: sehr einverstanden – 6: gar nicht einverstanden (Likert-Skala). Begründen Sie Ihre Antwort!

1 2 3 4 5 6

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal



Begründung:

6. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie, falls das Projekt wiederholt wird?

7.2.5. Fragebogen Feedback Dozierende

Dieser Fragebogen dient zur Erhebung von Informationen über Ihre Einschätzungen und Einstellungen zum Projekt *Sprachenübergreifender Unterricht*. Die Daten werden selbstverständlich anonym behandelt. Danke für Euer Mitwirken!

1) Gebt bitte an:

a) im Projekt vertretenes Fach _____

b) weitere aktuell unterrichtete Fächer _____

c) Lehrberechtigung oder Studium in anderen Fächern _____

2 a) Hattet Ihr *vor* diesem Projekt schon sprachenübergreifenden Unterricht durchgeführt?

2 b) Wenn ja: In welcher Form und mit welcher Häufigkeit? Macht bitte 2 Beispiele.

3) Wie gross schätzt Ihr *allgemein* das Potential des sprachenübergreifenden Unterrichts ein, das Sprachlernen zu erleichtern? Auf einer Skala von 1 – 6 : 1 sehr gross – 6 sehr klein:

1 2 3 4 5 6
 — — — — — —

Begründet bitte Eure Einschätzung!

4) Welches sind die grössten Unterschiede im Bereich der Unterrichtsthemen zwischen Eurem normalen Sprachunterricht und dem sprachenübergreifenden Unterricht?

5) Worin seht Ihr den Mehrwert des sprachenübergreifenden Unterrichts für die Schüler/innen?

6) Worin seht Ihr den Mehrwert des sprachenübergreifenden Unterrichts für Euch als Lehrperson?

7) Worin lagen die grössten Herausforderungen in diesem Projekt?

8) Wie habt Ihr die Zusammenarbeit und die erforderlichen Rücksprachen mit den Vertretern der anderen Sprachen erlebt?

9) Was ist aus Eurer Sicht im Projekt besonders gelungen? Gebt bitte 3 Punkte an und begründet sie.

10) Was würdet Ihr bei einer Wiederholung des Projekts anders machen wollen? Gebt bitte 3 Punkte an und begründet sie.

11) a) Habt Ihr Euch von diesem sprachenübergreifenden Unterrichtsblock einen Mehrwert für das eigene Fach, oder eher eine Steigerung der fächerübergreifenden Kompetenz erhofft? Begründet bitte Eure Antwort.

11 b) Kreuzt bitte an, wie weit dieses Ziel Eurer Meinung nach erreicht ist. Auf einer Skala von 1 sehr gelungen – 6 gar nicht gelungen:

1 2 3 4 5 6
 — — — — —

Begründet bitte Eure Einschätzung!

12) Inwiefern hat der normale Sprachunterricht von diesem Projekt profitiert? Begründet bitte Eure Antwort.

13) Wie gerne würdet Ihr das Projekt wiederholen? Auf einer Skala von 1 sehr gerne – 6 sehr ungerne:

1 2 3 4 5 6
 — — — — — —

14) Was ich sonst noch sagen möchte:

7.3 Aufstellung der Resultate

Auszüge aus den folgenden Tabellen befinden sich auch im Schlussbericht.

Eintrittstest:

Aufgabe 1

Anzahl Antworten	n	%
5	17	70.8
6	5	20.8
7	2	8.3

Anzahl Richtig	n	%
1	0	0
2	2	8.7
3	3	13
4	6	26.1
5	8	34.8
6	4	17.4
7	0	0

Anzahl Falsch	n	%
0	9	37.5
1	9	37.5
2	4	16.7
3	2	8.3
4	0	0
5	0	0
6	0	0

Aufgabe 2

Imparfait	n	%
Anhaltend, Hintergrund	5	20.8
Beschr. einer Szene	1	4.2
Beschr. der Situation	3	12.5
Andauernde oder sich wiederholende Handlung	1	4.2
Ausgangslage	1	4.2
Zustand	8	33.3
Zu diesem Zeitpunkt	1	4.2
gleichzeitig	1	4.2
Morph. Erklärung (bei a) und b)	3	12.5

Passé composé	n	%
Hauptaktion, kurz, Vordergrund	4	16.7
Handlung wird ausgedrückt	9	37.5
Ereignis zu einem bestimmten Zeitpunkt	3	12.5
Aktion	1	4.2
Feststellung	1	4.2
Vor diesem Zeitpunkt, beendet, abgeschlossen	2	8.3
Keine Antwort	1	4.2
Morph. Erklärung (bei a) und b)	3	12.5

Aufgabe 3

Antwort	n	%
Present Perfect ohne Erklärung	1	4.2
Present Perfect, da man immer noch in London lebt	3	12.5
Present perfect continuous	7	29.2
Present continuous	1	4.2
Past tense	1	4.2
Vergangenheit	2	8.3
Past perfect	1	4.2
Since verlangt bestimmte Zeit	1	4.2
Bei since muss man eine Jahreszahl schreiben	3	12.5
present	1	4.2
Andere Zeitform, die ausdrückt, dass es in der Vergangenheit angefangen hat	1	4.2
Weiss nicht	2	8.3

Aufgabe 4

Aussage	n	%
1	0	0
2	4	16.7
3	2	8.3
4	6	25
5	8	33.3
6	4	16.7

Begründung	n	%
Einiges Wissen ist zwischen Sprachen transferierbar; Satzstellung und Ausnahmen nicht	1	4.2
Ähnliche oder gleiche Strukturen in den Sprachen; Vorsicht ist geboten	3	12.5
Eher hilfreich – die Sprachen können besser verstanden werden; es gibt aber auch Tücken	4	16.7
Teils übertragbar, teils nicht übertragbar	2	8.3
Verbindungen zwischen Sprachen sind wichtig. Zwischen Sprachen lässt sich vieles ableiten	3	12.5
Unterschiede werden deutlich; ohne Übertragungen hat man ein Durcheinander	1	4.2
Übertragungen zu nutzen ist ein Vorteil, den es so oft wie möglich zu nutzen gilt	1	4.2
Gefahr eines Durcheinanders	2	8.3
Je nach Schüler/in nützlich oder nicht	1	4.2
Viele Sprachen stammen von den alten Sprachen ab und sind daher ähnlich. Somit kann man Zusammenhänge erkennen	2	8.3
Wortfolge ist in den Sprachen unterschiedlich	1	4.2
Es gibt nicht übertragbare Ausnahmen	1	4.2
Könnte gefährlich sein	2	8.3

Aufgabe 5

Aussage	n	%
1	3	12.5
2	1	4.2
3	4	16.7
4	1	4.2
5	7	29.2
6	8	33.3

Begründung	n	%
Alle Sprachen lassen sich mit gleicher Lernstrategie lernen, da sie aus Grammatik und Vokabular zusammengesetzt sind.	7	30.4
Lernstrategien sind auf andere Sprachen übertragbar; es gibt auch Schüler, die in jeder Sprache eine eigene Strategie anwenden	1	4.4
In vielen Bereichen ja (Vokabular), in einigen eher nein.	1	4.4
Nicht alle Strategien funktionieren in allen Sprachen	1	4.4
Ich lerne nicht alle Sprachen auf dieselbe Art	1	4.4
Solange die Übertragung von Strategien funktioniert, werde ich sie nicht ändern	3	13
Verknüpfungen zwischen Sprachen sind einfach und erleichtern das Lernen	2	8.7
Man kann für jede Sprache dieselbe Strategie haben, aber auch für jede eine andere	2	8.7
Je nach Schüler/in nützlich oder nicht	1	4.4
Es gibt zwar Parallelen zwischen den Sprachen; aber man kann nicht alles gleich lernen	1	4.4
Funktioniert gut bei Latein-basierten Sprachen, bei anderen nicht	2	8.7
Ist hilfreich	1	4.4

Aufgabe 6

Antwort	n	%
Übertragen der Bedeutung auf sprachliche Ebene	2	8.3
Projektion des Bildes des Wortes im Kopf auf die Schreibweise	3	12.5
Übertragen des Gegenstandes auf das Wort	8	33.3
Ein Zug ist tatsächlich lang, das u ist gedehnt	3	12.5
Das u ist lang	7	29.2
Der Zug ist lang	1	4.2

Aufgabe 7

7a)	n	%
Keine Antwort	8	33.3
Überall verständlich, eindeutig	4	16.7
ein allgemein verständliches Zeichen für ein Wort	3	12.5
Direkte Materielle Zeichen, Hinweise	4	16.7
Geben Bedeutung wieder, welche sie abbilden	1	4.2
Bild für etwas	1	4.2
Bezogen auf die Farbe Schwarz: schwarz auf weiss erhöht die Erkennbarkeit	1	4.2
Weltweit verständliches Symbol	1	4.2
Graphische Darstellung einer Handlung	1	4.2

7b)	n	%
Keine Antwort	7	29.2
Sinnlose Antwort	1	4.2
Symbol	3	12.5
Interpretation	1	4.2
Farbe ist Ausdruck für Gefühl	5	20.8
Übertragener Sinn	2	8.3
Indirekter Hinweis	1	4.2
Kulturbedingter Wert	2	8.3
Tradierte Verbindung von Schwarz mit Trauer	2	8.3

Aufgabe 8

8a)	n	%
Rechtschreibung	5	20.8
Zusammensetzung zweier Nomen	1	4.2
Grammatik	1	4.2
Tigraffe	3	12.5
Keine Antwort	14	58.3

8b)	n	%
Betonung/Intonation	6	25
Silbentrennung	3	12.5
Ti-gra-ffe	1	4.2
Semantik	1	4.2
Langes i und kurzes a	1	4.2
Langes i, langes a	1	4.2
Keine Antwort	11	45.8

8c)	n	%
Syntax	1	4.2
Semantik	1	4.2
Verstehen	2	8.3
Bezeichnung für ein von Giraffe und Tiger abstammendes Tier	1	4.2
keine	3	12.5
die eines Tieres	1	4.2
Keine Antwort	15	62.5

8d)	n	%
Grammatik	7	29.2
Substantiv/Nomen; 2. Stelle im Satz - Nomen	2	8.3
Subjekt/Objekt	1	4.2
Keine Antwort	14	58.3

Aufgabe 9

Antwort	n	%
Keine Antwort	1	4.2
Beinahe gleiche Aussprache bei anderer Schreibung alle mit ,o' ausgesprochen, egal wie die Endung ist	5	20.8
alle mit ,o' ausgesprochen, egal wie die Endung ist	14	58.3
Klingen alle gleich	1	4.2
Das Wort wird nur bis zum letzten Vokal ausgesprochen (sic)	1	4.2
Die Endungen werden oft nicht ausgesprochen, die Endungen tönen deshalb gleich	2	8.3

Aufgabe 10

Antwort	n	%
Keine Antwort	1	4.2
Scharfes vs. weiches s	4	16.7
Scharfes vs. summendes s	2	8.3
Scharfes s vs. zweites Wort endet kurz	1	4.2
Unterschiedliche Aussprache in D, F, E: Kriterium: hart, weich	5	20.8
Starkes und schwaches s	5	20.8
Hart+schnell – weich + lang	2	8.3
Betonte – lockere Aussprache	1	4.2
Kurz-lang und hart-weich	1	4.2
Kein Unterschied	2	8.3

Aufgabe 11

Antwort	n	%
Kurz - langgezogen	19	79.2
Vokale unterschiedlich lang betont	2	8.3
Spitz / langgezogen und weicher	1	4.2
Unterschiedliche Aussprache der Silbe erläutert (i, ie, u, uu)	1	4.2
Keine Antwort	1	4.2

Aufgabe 12

12a)	n	%
Keine Antwort	5	20.8
Redensart	1	4.2
Anderer Sinn	1	4.2
Nicht wörtlich gemeint; drückt grosses Interesse aus	2	8.3
Drückt schnelles Lesen aus	7	29.2
Metapher	3	12.5
Deutung des Wortes (Drachen)	1	4.2
Metapher nicht verstanden? (Wie kann man ein Buch verschlingen?)	2	8.3
Objekt und Prädikat	1	4.2
Symbolisch für Lesen ohne Unterbruch bis zum Ende	1	4.2

12b)	n	%
Keine Antwort	7	29.2
Symbol	1	4.2
Deutung des Wortes (Soldaten, Bauarbeiter, eine Gruppe von Personen, Feuerwehr, UNO-Soldaten, ein Volk)	10	41.7
Metonymie nicht verstanden? (Wie können Helme töten?)	2	8.3
Metapher	1	4.2
Uneigentliche Redensart	1	4.2
Subjekt	1	4.2
Sie tragen blaue Helme	1	4.2

Aufgabe 13

Antwort	n	%
Keine Antwort	6	25
Verschiedene Bedeutungen des lateinischen Wortes	7	29.2
Anderer Spracheinfluss	1	4.2
Hatte nie Latein	1	4.2
Sprachentwicklung über Jahr-hunderte führte zur Veränderung der Aussprache	1	4.2
Gemeinsamer Sinn der beiden Wörter	1	4.2
Erstes Wort nahe am Latein, zweites Wort verändert	1	4.2
Das lateinische Wort wurde an die jeweilige Sprache angepasst	1	4.2
Aufteilung der Bedeutungen auf Wörter, damit keine Doppelbedeutungen bestehen	1	4.2
Aus Gebrauch und Not (sic)	1	4.2
Ähnliche Wörter; das lateinische Wort macht für beide Abkömmlinge Sinn	1	4.2
Verschiedene Bereichsbedeutungen; Veränderung des Sinns	1	4.2
Die französischen Wörter sind irgendwie verbunden	1	4.2

Aufgabe 14

Antwort	n	%
Keine Antwort	11	45.8
Austausch von Sprachen	1	4.2
Alle Wörter stammen vom Lateinischen ab/wurden vom Lateinischen übernommen	6	25
Die Sprachen haben denselben Ursprung	3	12.5
Gleicher Wortstamm	1	4.2
Sprachenübergreifender Wortzusammenhang	1	4.2
Parallelwort (sic!)	1	4.2

Aufgabe 15 - Latein SuS

Sachfeld *Handeln*

Anzahl richtiger Wörter	n	%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	1	5.6
5	17	94.4

Wortfeld *glauben*

Anzahl richtiger Wörter	n	%
1	0	0
2	2	11.1
3	8	44.4
4	8	44.4

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	11	61.1
1	6	33.3
2	1	5.6
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	4	22.2
1	2	11.1
2	8	44.4
3	1	5.56
4	1	5.56
5	0	0
6	2	11.1

Aufgabe 15 - Griechisch SuS

Sachfeld *Nahrung*

Anzahl richtiger Wörter	n	%
1	0	0
2	0	0
3	4	66.7
4	2	33.3

Wortfeld *glauben*

Anzahl richtiger Wörter	n	%
1	1	16.7
2	5	83.3

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	2	33.3
1	4	66.7
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	1	16.7
1	4	66.7
2	1	16.7
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0

Aufgabe 16

Anzahl richtige Wörter	n	%
0	0	0
1	0	0
2	3	12.5
3	21	87.5

Anzahl falsche Wörter	n	%
0	24	100
1	0	0
2	0	0
3	0	0

Aufgabe 17

1. Suicidi

Antwort	n	%
Selbstmord	16	66.7
keine Antwort	2	8.3
Tod	1	4.2
Suizit (sic)	1	4.2
Suizid	2	8.3
Suizid-->Selbstmord	1	4.2
Suizid/Selbstmord	1	4.2

2. Bogn

Antwort	n	%
Bogn	11	45.8
keine Antwort	7	29.2
gekrümmt	2	8.3
biegen	1	4.2
Osten	1	4.2
Gott	1	4.2
Boden	1	4.2

3. Marcau

Antwort	n	%
Markt	12	50
Händler	4	16.7
Stück	1	4.2
keine Antwort	7	29.2

Wie Wörter erschlossen wurden

1. Suicidi

Antwort	n	%
dank Ähnlichkeit mit deutschem Wort oder aus anderer Sprache	19	79.2
dank französischem Wort	4	16.7
Textzusammenhang	3	12.5
Vorwissen	2	8.3
anderer Weg	0	0
keine Antwort	1	4.2

2. Bogn

Antwort	n	%
dank Ähnlichkeit mit deutschem Wort oder aus anderer Sprache	13	54.2
dank französischem Wort	0	0
Textzusammenhang	2	8.3
Vorwissen	0	0
anderer Weg	0	0
keine Antwort	1	4.2

3. Marcau

Antwort	n	%
dank Ähnlichkeit mit deutschem Wort oder aus anderer Sprache	12	50
dank französischem Wort	12	50
Textzusammenhang	7	29.2
Vorwissen	1	4.2
anderer Weg (raten)	1	4.2
keine Antwort	1	4.2

Sprachbiografie

Anzahl SuS	m		w	
	n	%	n	%
24	7	29.2	17	70.8

Latein SuS	m		w	
	n	%	n	%
18	5	27.8	13	72.2

Griechisch SuS	m		w	
	n	%	n	%
6	2	33.3	4	66.7

Alter	n	%
14	1	4.2
15	2	8.3
16	19	79.2
17	1	4.2
keine Antwort	1	4.2

Muttersprache	n	%
Deutsch	20	83.3
Deutsch/Portugiesisch	1	4.2
Deutsch/Englisch	2	8.3
Serbisch	1	4.2

Stärkste Sprache	n	%
Englisch	13	54.2
Französisch	2	8.3
Griechisch	2	8.3
Deutsch	3	12.5
Englisch&Französisch	1	4.2
keine	3	12.5

Reihenfolge Sprachkompetenz in FS	n	%
E, F, L	7	29.2
E, L, F	5	20.8
E, F, L, Japanisch	2	8.3
E, F, Gr, L	2	8.3
E, F, L, Spanisch	1	4.2
E, F, L, Gr	1	4.2
E, F, Port=Latein	1	4.2
E, Gr, F, L	1	4.2
E, F = L	1	4.2
E, F, Gr	1	4.2
E, F, Span, L	1	4.2
F, E, Gr, L	1	4.2

Fremdsprachen in der Reihenfolge des Erwerbs, bisherige Lerndauer

Su S	L2	Dauer	L3	Dauer	L4	Dauer	L5	Dauer	L6	Dauer	L7	Dauer
1	D	9.5	F	4.5	E	3.5	L	2.5				
2	F	6.5	E	3.5	L	2.5	Jap	0.5				
3	CH-D	16	D	8.5	F	6.5	E	4.5	L	2.5		
4	F	6.5	E	3.5	L	2.5						
5	CH-D	16	D	9.5	F	6.5	E	3.5	L	2.5		
6	F	6.5	E	3.5	L	2.5						
7	F	6.5	E	3.5	L	2.5						
8	Serb	17	F	6.5	E	3	L	2	Gr	0.5		
9	D	11	F	6	E	3.5	L	2.5				
10	F	6.5	E	3.5	L	3.5	Jap	0.5				
11	CH-D	immer	D	seit Primar	F	4.Prim ar	E	2.Sek	L	3.Sek		
12	F	6.5	E	3.5	L	2	Gr	0.5	Chin.	0.5		
13	D	9.5	F	6.5	E	3.5	L	3	Gr	0.5		
14	CH-D	16	D	9.5	F	6.5	E	3.5	L	2.5		
15	F	6.5	E	3.5	Gr	0.5						
16	CH-D	15	D	9.5	F	6.5	E	3.5	L	2.5		
17	D	11	F	6.5	E	3.5	L	2.5				
18	F	6	E	2	L	2	Sp	0.5				
19	D	9.5	F	9.5	L	2	Gr	0.5				
20	F	6.5	E	3.5	L	2.5	Sp	0.5				
21	D	14	Port	4	CH-D	4	F	4	E	3	Lat	2
22	F	6.5	E	3.5	L	2.5						
23	CH-D	16	D	9.5	F	6.5	E	3.5	L	2.5		
24	F	7.5	E	3.5	L	2	Gr	0.5				

Kompetenzen in den verschiedenen Fertigkeiten aller Sprachen

CH-D

SuS	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
1	6	6	6	6	
2					
3	6	6	6	6	
4					
5	6	6	6	6	
6					
7	6	6	6	6	
8					
9	6	6	6	6	
10					
11					
12					
13	6	6	6	6	
14	6	6	6	6	
15					
16	6	6	6	6	
17	6	6	6	6	
18					
19					
20					
21	5	6	5.5	6	
22	6	6	6	5.5	
23	6	6	5.5	6	
24					

Deutsch

SuS	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
1	6	6	6	6	
2	5.5	6	6	5.5	
3	6	6	6	5.5	
4	6	6	6	4.5	
5	6	6	6	5.5	
6	6	5	6	5	
7	6	6	6	5.5	
8	6	6	6	5	
9	6	6	5	5	
10	5	6	6	5	
11	6	6	6	5.5	
12	5	6	6	5	
13	6	6	6	5.5	
14	6	6	6	5	
15	5	6	6	6	
16	5.5	6	6	6	
17	6	6	6	5.5	
18					
19	4	5	4	3	
20	5.5	6		5	
21	5.5	5.5	6	5	Fremdwörter sind schwer
22	6	6	6	5.5	
23	5.5	6	5.5	4.5	
24	5	6	6	5	

Englisch

SuS	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
1	5	5	5	6	
2	4	5	5	4	
3	5.5	6	6	5	
4	5	5.5	5	5	
5	5	4.5	5	4.5	
6	5	5	5	5	
7	5	5.5	5.5	5.5	
8	4	5	5	4	
9	5	5	5	5	
10	5	6	6	5	
11	5	5	5	5.5	
12	4	5	4	4	
13	4	4	4	4	
14	4.5	5.5	5	5	
15	5	5.5	5.75	5.75	
16	5	5.5	5.5	5	
17	5	5.5	5	5.5	
18	5	5.5	6	6	
19	5.5	6	6	5	
20	5	5.5	5.5	5.5	
21	4.5	5	5.5	4.5	
22	5	5	5	5	
23	5.25	5.5	5	5	
24	4	4.5	5	5	

Französisch

SuS	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
1	4	4	5	5	
2	3	3	3	2	
3	4	4	4	4.5	
4	4.5	5	5	5	
5	3	4.5	4	4.5	
6	2	3	3	3	
7	5	5.25	5.5	5	
8	3	3	4	3	
9	4	2	3	3	
10	4.5	5	5.5	4.5	
11	5	4.5	5	5	
12	3	4	4	3	
13	5	6	5	5	
14	4.5	5	5	4.5	
15	4	4.25	4	4.25	
16	4.5	4.5	5.5	5	
17	4	3	4	4	
18	4	5	5	5	
19	3	3	3	2	
20	4	4	4.5	4.5	
21	4	4	5	4	
22	5.5	5	5	5.5	
23	5	5.25	4.5	5.25	
24	5	5	5	5	

Latein

SuS	Sprechen	Hörverstehen	Übersetzen	Schreiben	Anmerkungen
1	6	5	5	6	
2	3	3	3	2	
3			4.5	3	
4			5		
5	1	1	4.5	3	
6			5	5	
7			5	5	
8			3		
9		5	5	5	
10			5.5		nicht gesprochen
11			5.5		
12			3		
13	4		2		
14			4.5	4.5	
15					
16			5.5		
17			5	5	
18			4.5		
19		1	3	2	
20			4.5		
21	4	4.5	5	4.5	
22			5		
23			4.5		
24			4.5		nicht mehr/früher

Weitere Sprachen

Japanisch	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
2					noch nicht einschätzbar
10	5			5	erst 0.5 Jahre Unterricht

Serbisch	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
8	5	6	3	3	

Hindi	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
11	2	2	2	2	4 Jahre Indien

Telugu	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
11	1	1	1	2	4 Jahre Indien

Sanskrit	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
11	1	1	1	2	4 Jahre Indien

Chinesisch	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
12	1	1	1	1	

Spanisch	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
18	5	4.5	5	5.5	
20	5	5.5	5.5	5.5	

Portugiesisch	Sprechen	Hörverstehen	Lesen	Schreiben	Anmerkungen
21	3	5	4.5	1	nur gesprochen

Erwerbkontext

	zu Hause	Schule	Sprachaufenthalt	Ferien	mit Freunden	Verwandte	Freizeit	Internet	Indien	Selbststudium	Filme Bücher	Internet
CH-D	12	1		2	6							
D	10	20		5			1				1	
E	3	23	1	6	1	1		1	1	1	1	1
F	2	24		6		1						
L		23										
Gr		6										
Jap		2										
Serb	1											
Chin		1										
Hin., T, Sanskr.									1			
Sp		2										
Port	1											

Situation Sprachverwendung

Sprache	zu Hause	Schule	Ferien	überall	Freizeit	mit Freun- den	Internet Bü- cher/TV	nicht mehr	Ver- wandte
CH-D	11	4		3	3	3			
D	5	20	7	3	2	2			
E	5	21	11		2	4	2		
F	1	22	7			1			1
L		20							
Gr		5							
Jap		2							
Serb	1								
Chin								1	
Hindi, Telugu, Sansk.								1	
Sp							1		
Port	1								

Häufigkeit

Sprache	täglich	mehrmals wöchentlich	wöchentlich	monatlich	so selten wie möglich	fast nie/nie
CH-D	9					
D	18					
E	17	2	1			
F		16	3		1	
L		15	2			1
Gr			3			
Jap			2			
Serb			1			
Chin						
Hindi, Telugu, Sansk.						1
Sp	1	1				
Port				1		

Besondere Sprachlernerfahrungen

keine Angabe	11
Auslandsaufenthalte	6
Mehrsprachig aufgewachsen	2
Sprachkurse	1
Auslandsaufenthalt in Zukunft	1
Immersionsunterricht (5 Fächer)	1
Hat Sprache durch Freunde/Medien gelernt	1
Gälisch in Primarschule	1
Griechisch hat für E geholfen	1

Erleben von Fremdsprachenlernen

Unterschiede beim FS Lernen	je nach Sprache	9
	Unterrichtsgestaltung	1
	je nach Unterstützung/Anfangserfahrung	1
sehr gern		6
Lernen fällt leicht		2
mühsam (Ausnahmen) und erfreulich (Anwenden der Sprachen)		2
mühsam		1
Fleissarbeit		1
je nach eigener Motivation/Wohlbefinden		1

Vermittlung Lernstrategien

Antwort	Anzahl
ja aber schlussendlich eigene Strategie	14
ja	4
nein, eigener Weg	2
ja aber nur am Anfang	1
ja aber nicht im FS Unterricht	1
jein	1
keine Antwort	1

Vorziehen welchem Sprachenunterricht

Kommunikation	8
Sprachliche Phänomene	7
beides	5
je nach Sprache	2
keine Antwort	1
Mündlichkeit/Schriftlichkeit	1

Erfahrungen sprachenübergreifender Unterricht

nein	keine Antwort	ja	Bereich	
10	1	13	Grammatik Morphosyntax	7
			Wortschatz	8
			Merkhilfen	1
			Angabe Sprachen*	4

Potential sprachenübergreifender Unterricht

1	0
2	0
3	2
4	6
5	15
6	0
keine Antwort	1

Begründung	Anzahl
Verwandtschaft Sprachen/Aufbau verschiedener Sprachen	10
mehr/besser lernen; ist nützlich	6
Qualität Unterricht, sonst Durcheinander	2
höchstens in D	1
Nutzen unsicher	1
je nach Sprache	1
Sprachparallelen bleiben unbemerkt obwohl hilfreich	1
Wörter/Grammatik	1
keine Antwort	1

Erwartungen an sprachenübergreifenden Unterricht

Sprachliche Verbindungen/Zusammenhänge erkennen	13
Fortschritte in FS	3
Interessanter Unterricht/Spaß - tolles Lernen	4
mehr über Sprachen erfahren	1
zu überleben	1
keine Erwartung	1
keine Antwort	1

Austrittstest:

Aufgabe 1

Anzahl Antworten	n	%
5	17	77.3
6	3	13.6
7	2	9.1

Anzahl Richtig	n	%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	9	40.9
5	11	50
6	1	4.6
7	1	4.6

Anzahl Falsch	n	%
0	13	59.1
1	8	36.4
2	1	4.6
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	0	0

Aufgabe 2

2a)	n	%
simple past	21	95.4
keine Antwort	1	4.6

Erklärung	n	%
Erzähltempus	2	9.1
Abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit	4	18.2
Zeitangabe (one afternoon)	5	22.7
Geschehen in der Vergangenheit	2	9.1
Narrative Handlung in der Vergangenheit	1	4.6
Situation und wird geschildert, es passiert keine Aktion	1	4.6
Zustände und Abgeschlossenes	1	4.6
Märchen werden im Englischen grundsätzlich im Simple Past erzählt	1	4.6
Keine Antwort	5	22.7

2b)	n	%
Past continuous	18	81.8
Past	1	4.6
Past progressive	1	4.6
perfect continous (sic)	1	4.6
Keine Antwort	1	4.6

Erklärung	n	%
Beschreibung, Nebenhandlung/Umwstände/Hintergrund um Handlung	6	27.3
Längere Zeitdauer + begann in der Vergangenheit und hält jetzt noch an	1	4.6
Prozess während längerer Zeit in der Vergangenheit	5	22.7
Genau zu diesem Zeitpunkt trug das Mädchen einen Korb	1	4.6
Zustand in der Vergangenheit	1	4.6
Hintergrund	1	4.6
Andauernde Handlung, nicht abgeschlossen	1	4.6
Wichtige Ereignisse an bestimmten Punkten	1	4.6
Keine Antwort	5	22.7

Aufgabe 3

3a)	n	%
imparfait	22	100

Erklärung	n	%
Beschreibung (Hintergrund, Einleitung)	15	57.7
Imparfait wird erzählt	1	3.8
keine	3	11.5
Rahmenhandlung	1	3.8
Umstände, Zustände	3	11.5
Langzeitig, durativ	3	11.5

3b)	n	%
passé composé	21	95.4
keine Antwort	1	4.6

Erklärung	n	%
(abgeschlossene) Handlung (in Vergangenheit)	18	78.3
Punktuelle Handlungen	2	8.7
Keine Erklärung	3	13

Aufgabe 4

Aussage	n	%
1	0	0
2	0	0
3	12	54.6
4	1	4.6
5	5	22.7
6	3	13.6
keine Antwort	1	4.6

Begründung	n	%
Grundsätzliche Übereinstimmung der Sprachstrukturen in den romanischen Sprachen; es gibt aber Ausnahmen	1	4.6
Viele Dinge haben Sprachen gemeinsam; aber es gibt Ausnahmen	2	9.1
Aus dem Wissen in verschiedenen Sprachen lernt man einfacher	1	4.6
Innerhalb der gleichen Sprachfamilie können Dinge übertragen werden, was das Lernen erleichtert; gefährlich ist es, wenn eine Sprache wie Englisch von verschiedenen Sprachfamilien geprägt wurde	1	4.6
Grundsätzlich ist die Übertragung gefährlich; aber es gibt auch Dinge, die sich übertragen lassen	2	9.1
Obwohl die Strukturen verschieden sind, ist es nicht gefährlich; aus Fehlern lernt man ja und erweitert man sein Sprachverständnis	1	4.6
Die Strukturen sind verschieden, aber Fehler zu machen ist ja nicht schlimm	2	9.1
Man findet sich in den Fremdsprachen besser zurecht; in wenigen Fällen gibt es auch Verwirrungen	1	4.6
Grosse Unterschiede führen zu Fehlern	1	4.6
Strukturen sind verschieden; einige Übertragungen sind möglich	2	9.1
Teils nützlich, teils verwirrend, gefährlich	4	18.2
Es kann zu Verwirrungen führen	1	4.6
Im Bereich Wörter nützlich, im Bereich Zeiten gefährlich	1	4.6
Keine Antwort	2	9.1

Aufgabe 5

Aussage	n	%
1	0	0
2	3	13.6
3	4	18.2
4	1	4.6
5	5	22.7
6	9	40.9

Begründung	n	%
Lernstrategien lassen sich in allen Sprachen anwenden	6	28.6
Lernstrategien lassen sich in allen Sprachen anwenden, nur beim Latein ist es anders, da man diese Sprache nicht spricht, sondern analysiert	2	9.5
Da sich viele Sprachen gleichen, kann man dieselben Strategien anwenden	1	4.8
Lernstrategien sind nicht von der Sprache anhängig, sondern vom Schüler	3	14.3
Übertragungen sind nützlich, Fehler sind nicht so schlimm	2	9.5
Kenntnis verschiedener Lernstrategien sind wichtig, so dass jeder diejenigen anwenden kann, die das individuelle Lernen erleichtern	1	4.8
In europäischen Sprachen ist das ‚Gerüst‘ ähnlich, in anderen Sprachen wie Japanisch lassen sich Strategien weniger übertragen	2	9.5
Aufgrund der Verschiedenheit der Sprachen kann man sie nicht auf dieselbe Weise lernen. Oft bestehen Zusammenhänge wie Wortarten	1	4.8
Bei Wörter-Lernen geht es gut, in anderen Bereichen weniger	2	9.5
Kann verwirren	1	4.8

Aufgabe 6

Erklärung	n	%
Lautliche Ähnlichkeit von dt. ‚bekommen‘ und engl. ‚became‘ bei unterschiedlicher Bedeutung	15	68.2
Falscher Freund	1	4.6
Angabe der richtigen Lösung	4	18.2
Johann hat das Wort ‚bekommen‘ nach dem Muster der Lehnübersetzungen übersetzt	1	4.6
Johann hat das Wort ‚bekommen‘ nach dem Muster der Leihübersetzungen übersetzt	1	4.6

Aufgabe 7

7a)	n	%
Peace	10	45.4
Symbol	9	40.9
Keine Antwort	2	9.1
konventionell	1	4.6

7b)	n	%
Schliessfach	6	27.3
Piktogramm	2	9.1
Keine Antwort	4	18.2
Gepäckraum	2	9.1
Koffer abschliessen	1	4.6
arbiträr	1	4.6
Ikone	6	27.3

Unterschied	n	%
a) abstrakter Begriff ohne Zusammenhang mit dem Abgebildeten; b) konkreter Zusammenhang mit dem Abgebildeten	1	4.6
a) sagt nichts Materielles aus; b) zeigt, wo was ist. Beide Zeichen sind sprachunabhängig	1	4.6
a) Konvention, welche nicht überall arbiträr ist, nur für Hippies; b) ist arbiträr	1	4.6
a) auf Konvention beruhendes Zeichen; nicht allen verständlich; b) ist für alle Leute verständlich	1	4.6
a) hat nichts mit ‚Peace‘ zu tun; b) ist sinnbildlich	1	4.6
a) auf Abmachung beruhendes Zeichen; b) es ist abgebildet	1	4.6
a) auf Abmachung beruhendes Zeichen; b) beruht auf einem realen Vorbild	1	4.6
b) ist ein Parallelogramm und gibt einen Hinweis	1	4.6
a) auf Konvention beruhendes, auf der ganzen Welt verständliches Zeichen; b) Symbol	1	4.6
a) Symbol, b) Konvention	1	4.6
a) auf Konvention beruhendes Symbol; b) bildliche Darstellung des Beschriebenen	1	4.6
a) riesiger Überbegriff, existiert nicht förmlich; b) alltägliches, für alle verständliches Zeichen	1	4.6
Arbiträr ist nicht überall gleich; konventionell ist überall gleich	1	4.6
Ikone beruht auf Ähnlichkeit mit Gegenstand; bei Symbolen muss man die Bedeutung kennen, das kann in verschiedenen Ländern/Kulturen unterschiedlich sein, ist arbiträr	2	9.1
Symbol ist konventionell, Ikone stellt bildlich dar, was es ist	2	9.1
Symbol beruht auf Abmachung	1	4.6
Keine Antwort	4	18.2

Aufgabe 8

8a)	n	%
Morphologie	14	63.6
Sprachentwicklung	1	4.6
Semiotik	1	4.6
Grammatik	1	4.6
Keine Antwort	5	22.7

8b)	n	%
Semantik	1	4.6
Onomatopoesie	1	4.6
Phonetik	13	59.1
Intonation	1	4.6
Keine Antwort	6	27.3

8c)	n	%
Tempus	4	18.2
Zeitaspekt	2	9.1
Semantik	2	9.1
Grammatik	4	18.2
Keine Antwort	10	45.4

8d)	n	%
Syntax	19	86.4
Semantik	2	9.1
Grammatik	1	4.6

Aufgabe 9

Anzahl korrekte Möglichkeiten	n	%
4	0	0
3	3	13.6
2	4	18.2
1	3	13.6
0	12	54.6

Aufgabe 10

Antwort	n	%
Korrekte Differenzierung in scharfes und weiches s	1	4.6
Alle 3 Sprachen haben ein hartes und weiches s	1	4.6
chose, rose, Sonntag werden mit scharfem s ausgesprochen	1	4.6
Fr. und Engl unterscheiden es sehr deutlich; im Schweizerischen Dt. unterscheiden wir es nicht; im Deutschen Dt ist s am Anfang meistens stimmhaft	1	4.6
Dt. am Anfang ist s stimmlos (ohne sch); Fr. am Schluss ist s stimmlos	1	4.6
Im Dt. ist es mit Doppel s (sic)	1	4.6
Im Dt. wird ein stimmloses s oft mit einem Doppel s oder einem scharfen s wiedergegeben. Im E und F kommt es auf den vorausgehenden Vokal an	1	4.6
Am Wortanfang wird der Buchstabe anders betont als im Wort drin	1	4.6
Dt. stimmhaftes s vor Vokalen, die hinten im Rachen gebildet werden	1	4.6
Fr. nur stimmhaftes s; Engl. nur stimmloses s; Dt. beides	1	4.6
Im Dt. wird zwischen betontem und unbetontem s unterschieden, im Fr. und Engl. nicht	1	4.6
Das s wird im Dt. schärfer ausgesprochen als im Fr. und Engl.	1	4.6
Keine Antwort	10	45.4

Aufgabe 11

Antwort	n	%
Bett: t wird betont; Beet: langgezogenes e	3	13.6
Bett: kurzes e; Beet: langes e	12	54.6
Bett: kurzes e; Beet: langes e mit korrekten phonetischen Zeichen	1	4.6
In der Ausdehnung des e	1	4.6
Bett: kurzes e und starkes t; Beet: langes e weiches t	1	4.6
Doppel t: hart und kurz ausgesprochen; Doppel e: lang ausgesprochen	1	4.6
Bett: e wird ein wenig wie ae ausgesprochen, Beet: e wird wie im Alphabet ausgesprochen	1	4.6
Keine Antwort	2	9.1

Aufgabe 12

12a)	n	%
Metonymie	20	90.9
Keine Antwort	2	9.1

Erklärung	n	%
Vom Teil wird auf das Ganze geschlossen	4	18.2
Keine Erklärung	11	50
Glas = ein wenig	1	4.6
Verschiebung eines Wortes im selben Sinnbereich	3	13.6
Sinnrichtung bleibt dieselbe	1	4.6
keine Antwort	2	9.1

12b)	n	%
Metapher	19	86.4
Keine Antwort	3	13.6

Erklärung	n	%
Übertragung des Begriffs in anderen Sinnbereich über Ähnlichkeit	1	4.6
Keine Erklärung	10	45.4
bedeutet ihn rechtfertigen	1	4.6
Verschiebung eines Wortes in anderen Sinnbereich	7	31.8
Keine Antwort	3	13.6

Aufgabe 13

13a)	n	%
Ein Wort hat sich über die Zeit aus der Antike gebildet, das andere Wort stammt aus der Renaissance	1	4.6
2 verschiedene Wege in zwei verschiedenen Epochen nach England gekommen	1	4.6
Polysemie	1	4.6
Das lat. Wort hat 2 Bedeutungen	3	13.6
Aufgrund des Hin- und Herhüpfens gibt es 2 Bedeutungen	1	4.6
1. Übersetzung aus dem Vulgärlatein; 2. Übersetzung aus Renaissance	1	4.6
1. Begriff über das Französische übernommen; 2. Begriff in der Renaissance direkt aus dem Lateinischen	2	9.1
Direkte Übernahme und dann indirekt über das Französische	1	4.6
Ursprünglich stammen die beiden Begriffe aus demselben Sinnbereich, entwickelten sich dann anders	1	4.6
1. Begriff direkt aus dem Latein, 2. Begriff über das Französische	1	4.6
2 Mal in unterschiedlichen Epochen übernommen worden	1	4.6
Zusammenhang mit der Renaissance	1	4.6
Keine Antwort	7	31.8

13b)	n	%
Dublette	8	36.4
Parallelismus	1	4.6
Doppelableitung	1	4.6
keine Antwort	12	54.6

Aufgabe 14

14a)	n	%
Mama	1	4
pink	1	4
Mutter, mère, mother	2	8
Mama	1	4
Fenster, fenêtre	3	12
Wissenschaftliche Begriffe	1	4
Mauer, mur, murus	1	4
cool	1	4
Biologie	1	4
style	1	4
Atom	1	4
Radio	2	8
spectator, spectateur	1	4
dormir span. und franz.	1	4
Fiction, fiction	1	4
strict, strikt	1	4
Engl. air, franz. air	1	4
Engl. und franz. action	1	4
Keine Antwort	3	12

14b)	n	%
Übertragung	1	4.6
Neologismus	1	4.6
Fremdwort	3	13.6
Panromanischer Wortschatz	2	9.1
Keine Antwort	14	64
lateinische Abstammung	1	4.6

Aufgabe 15 - Latein SuS

Sachfeld Gericht

Anzahl richtiger Wörter	n	%
0	0	0
1	0	0
2	0	0
3	2	11.8
4	10	58.8
5	4	23.5
6	1	5.9

Wortfeld Fortbewegung

Anzahl richtiger Wörter	n	%
0	0	0
1	5	29.4
2	4	23.5
3	8	47

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	10	58.8
1	3	17.6
2	1	5.9
3	1	5.9
4	1	5.9
5	0	0
mehr als 5	1	5.9

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	6	35.3
1	6	35.3
2	1	5.9
3	2	11.8
4	2	11.8
5	0	0
mehr als 5	0	0

Aufgabe 15 - Griechisch SuS

Sachfeld Handel

Anzahl richtiger Wörter	n	%
0	0	0
1	0	0
2	0	0
3	3	60
4	2	40
5	0	0

Wortfeld sehen

Anzahl richtiger Wörter	n	%
0	0	0
1	0	0
2	5	100
3	0	0

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	3	60
1	2	40
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
mehr als 5	0	0

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	5	100
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
mehr als 5	0	0

Aufgabe 16

Anzahl richtiger Wörter	n	%
0	0	0
1	5	22.7
2	6	27.3
3	11	50

Anzahl falscher Wörter	n	%
0	16	72.7
1	5	22.7
2	1	4.6
3	0	0

Aufgabe 17

1. cornos

Antwort	n	%
keine Antwort	5	24
Korn	10	48
Versuchen	1	5
Mais	1	5
Hörner	4	19

2. dorme

Antwort	n	%
schlafen	14	67
Schlaf	7	33

3. prados

Antwort	n	%
keine Antwort	12	57
Beute	1	5
Nehmen	1	5
stolz	2	10
Stolz	2	10
preadere (sic)	1	5
Prahlen	1	5
Parade	1	5

Wie Wörter erschlossen wurden

1. cornos

Antwort	n	%
dank Ähnlichkeit mit deutschem Wort oder aus anderer Sprache	14	67
dank französischem Wort	1	5
Textzusammenhang	1	5
Vorwissen	1	5
anderer Weg	1	5
keine Antwort	5	24

2. dorme

Antwort	n	%
dank Ähnlichkeit mit deutschem Wort oder aus anderer Sprache	7	33
dank französischem Wort	14	67
Textzusammenhang	1	5
Vorwissen	0	0
anderer Weg	0	0
keine Antwort	1	5

3. prados

Antwort	n	%
dank Ähnlichkeit mit deutschem Wort oder aus anderer Sprache	6	29
dank französischem Wort	2	10
Textzusammenhang	1	5
anderer Weg	2	10
keine Antwort	9	43

Ergänzungen zum Fragebogen Sprachbiografie und zum Feedback-Fragebogen

Aufgabe 18

stärkste Sprache (nicht FS)	n	%
Schweizerdeutsch	12	54.6
Englisch	3	13.6
Deutsch	7	31.8
Französisch	1	4.6
Englisch+Deutsch (bilingual)	1	4.6

Aufgabe 19

Antwort	n	%
Mehr Zusammenhänge zwischen Sprachen sehen	10	38.5
Themen zur Sprachgeschichte	3	11.5
Vokabeln leichter lernen	2	7.7
Weniger Schwierigkeiten beim Sprachenlernen	2	7.7
überleben	1	3.8
Schnelles Umschalten zwischen Sprachen	1	3.8
Kein Durcheinander	1	3.8
Mehrwissen ohne den Anschluss an andere Sprachen zu verlieren	1	3.8
Verknüpfung und Lernhilfe	1	3.8
Entwicklung von Latein zu den modernen Sprachen	1	3.8
Keine Antwort	3	11.5

Aussage (als Grafik)	n	%
1	0	0
2	4	18.2
3	6	27.3
4	6	27.3
5	3	13.6
6	0	0
keine Antwort	3	13.6

Begründung	n	%
Habe nichts Neues über Zusammenhänge gelernt	2	9.1
Nicht schlechte Umsetzung, aber noch ausbaufähig	1	4.6
Es war schwierig, den Unterricht so zu gestalten, dass man versteht, was gemeint ist	1	4.6
Zu viel Zeit verwendet für wissenschaftliche Teilbereiche wie Semiotik	1	4.6
Besser etwas lockerer gestalten	1	4.6
Grundsätzlich wurde Ziel erreicht, teilweise etwas chaotisch	1	4.6
Teilweise gelungen, hätte aber auch im Latein- oder Deutschunterricht erarbeitet werden können	1	4.6
Weniger Theorie, mehr üben	1	4.6
Viel Zeitverschwendung, andere Klassen sind jetzt viel weiter	1	4.6
Ausser Fachtermini haben wir kaum etwas gelernt	1	4.6
Hätte mir noch mehr Sprachgeschichte gewünscht, was jedoch gut behandelt wurde.	2	9.1
Gut gelungen	1	4.6
Kann jetzt einfacher Vokabeln lernen	1	4.6
Zu viel Stoff, was Durcheinander verursachte	1	4.6
Trilingualer Unterricht war gut	1	4.6
Ich habe überlebt und ich hoffe auf das Beste in der Zukunft	1	4.6
Keine Antwort	4	18.2

Aufgabe 20

Aussage	n	%
jede einzelne Sprache	1	4.6
die sprachenübergreifende Kompetenz	11	50
beides	5	22.7
keines von beiden	5	22.7
keine Antwort	1	4.6

Begründung	n	%
b) Wir haben nicht die einzelnen Sprachen gelernt	3	13.6
b) Für die einzelnen Sprachen hat das mir nicht viel gebracht, dass wir Zusammenhänge gelernt haben	3	13.6
c) Es wurde einfacher, Verbindungen zwischen Sprachen zu erkennen	1	4.6
d)/b) Wenige Dinge wie Phonologie und Tempusgebrauch haben Auswirkungen auf die einzelne Sprache	2	9.1
c) Wir haben viel über die einzelnen Sprachen gelernt (Adverbien, Zeiten etc.)	1	4.6
b) Ich sehe jetzt mehr Zusammenhänge	1	4.6
a) Fremdwörter, die Zeiten sind übersichtlich geworden	1	4.6
b) Vergangenheitstempora hätte man vorziehen müssen, um es genauer zu behandeln	1	4.6
b) durch den trilingualen Unterricht viel es mir mit der Zeit leichter, zwischen den Sprachen zu wechseln	1	4.6
d) Sprachvergleich gehört nicht zum Gymstoffs, sondern an die Uni	1	4.6
Keine Antwort	5	22.7
b) fast unmöglich in jeder Sprache eine positive Wirkung zu sehen	1	4.6
d) bis auf deutsche Fachausdrücke kaum etwas gelernt	1	4.6

Feedback-Fragebogen Schüler/innen (Auswertung von MM)

Aufgabe 1

1	2	3	4	5	6
1	8	8	1	4	1

Begründung:	Anzahl
<i>Eher negativ</i>	
Sprachgeschichte, Syntax und Phonetik hilfreich; Semantik nicht	1
Zu viel Theorie, zu wenig Praxis, zu viel Geschichte	1
Habe nichts gelernt, was ich nicht schon wusste oder (unklare Formulierung °3) <i>Viel Neues gelernt; Wenig Neues, das weitergeholfen hat beim Lernen; Rückstand in L und E – zu hoher Preis Lp: leichte Rückstände in L, E; D, Gr, F: Langzeitnutzen; es wurden Dinge vorgeholt; Gewisse Themen zu schnell behandelt, so dass die Langzeitwirkung nicht möglich ist (phonet. Symbole, Fremdwörter in Semiotik) 5 verschiedene Arbeitsblätter zu einem Thema führen zu Verwirrungen</i>	4
Sprachliche Zusammenhänge wurden mir deutlicher; Lateineinflüsse auf die romanischen Sprachen waren hilfreich	1
Verbindungen wurden hergestellt, aber die Angst vor Fremdsprachen nicht ganz ausgeräumt	1
Zu deutschlastig; mehr Verbindungen zu F und E gewünscht	1
Ein spezielles Fach SU ist nicht nötig; vieles könnte man im Sprachunterricht bearbeiten; einige sprachenübergreifende Lektionen würden reichen.	1
Anfangs (Semiotik) war nur Deutsch; erst bei der Syntax kamen die anderen Sprachen mehr zum Zug.	2
Im ersten Teil des Semesters wurde kaum Zusammenhänge sichtbar	1
Es war zu viel, um alles aufnehmen zu können	1
Es wurde viel verglichen, das meiste haben wir aber im normalen Unterricht schon gelernt	1
<i>Eher positiv:</i>	
Es hat viel gebracht, z.B: Fremdwörter. Präfixe und Suffixe; insgesamt etwas zu viele Informationen	1
Viele Themen waren hilfreich, andere nicht, z.B. die phonetische Schrift	1
Die Verbindungen zwischen den Sprachen sind nun verständlich, v.a. durch die Sprachgeschichte	1
Ich profitierte davon, dass alle e Fremdsprachen gleichzeitig präsent waren; Syntax-Vergleich der Tempora war sehr hilfreich	1

Aufgabe 2

1	2	3	4	5	6
1	5	10	2	5	0

Begründung:	Anzahl
Viele Themen waren ungeeignet; Sprachgeschichte war sehr geeignet.	3
Teils - teils	3
Im 1. Teil des Semesters nicht, im 2. schon	1
Abwechslungsreicher Unterricht, ab und zu etwas unorganisiert, was sich aber im Lauf des Semesters gebessert hat.	1
Ist nicht gelungen, aus verschiedenen Gründen	1
Sehr gut, teilweise aber war es schwierig	11
Wenn die Lehrpersonen sich nicht einig waren, war es sehr verwirrend	2
Dossiers waren teilweise nicht verständlich genug, so dass Unterstützung durch Lehrpersonen nötig war.	2
Gute Arbeitsblätter erlaubten gut selbständig zu arbeiten, manchmal fast zu viel	1
Wir haben viel alleine gearbeitet, aber nicht alleine entdeckt, da das Thema zu schwierig war <i>Uneinigkeit der LPs in der Auftragserteilung</i> <i>Kurzvorträge waren schwer verständlich, da man sich nicht selbst vertiefen konnte</i>	3

Aufgabe 3

1	2	3	4	5	6
1	5	10	2	5	

Begründung:	Anzahl
Insgesamt verständlich und gut erklärt, Meinungsverschiedenheiten unter LPs wirkten verwirrend <i>Bei grosser Stofffülle;</i> <i>Viele Lehrpersonen gut, da Vielfalt der Meinungen/Perspektiven; Einigkeit bei Aufgabenstellungen erwünscht</i>	6
Die LPs waren sich selbst nie einig	2
Sehr ausführlich und kompetent	3
Sehr viele Fachbegriffe; ist das wirklich nötig?	2
Das meiste war verständlich; ab und zu waren die Unterscheidungen sehr schwierig zu verstehen, da die Ähnlichkeit gross war	2
Mehr Übungsmaterial erwünscht	1
Quantität war hoch; das führte zu Zeitdruck, so dass man Fragen nicht stellen konnte	1

Aufgabe 4

Thema	Anzahl
Sprachgeschichte in Gruppen	12
Phonetik, da nützlich	5
Phonetische Zeichen	1
Zeiten, da brauchbar	2
keines	2
Sprachentwicklung	2
Morphologie	2

Aufgabe 5

Thema	Anzahl
Semantik	7
Phonetische Schrift	5
Semiotik (alleine oder in Kombination, Semasiologie)	4
Tempora	3
alles	2
Phonetik	2
Syntax (Adv. Temp.)	1
Adverbien	1

Aufgabe 6

Antwort	Anzahl
Wirkliche Gelegenheit, Sprachen miteinander zu vergleichen	4
Lernen, wie Sprachen aufgebaut sind	2
Lernen, wie man Sprachen lernen kann	2
Zeiten im Vergleich	1
Sinnvolle Zeitverschwendung; mit wenig Aufwand war es möglich, den Schein des Interesses aufrecht zu erhalten	1
Zusammenhänge zwischen Sprachen verstehen	3
Beteiligung mehrerer Fachpersonen	3
Grundbausteine von Wörtern erlauben ein leichteres Verstehen	1
Sprachentwicklung wird im normalen Unterricht nicht thematisiert	1
Wenig Einfluss auf die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen	1
Kein Mehrwert	4
Unklare Antwort °16	
Man lernt schneller und besser zwischen den Sprachen umzuschalten	2
Behandlung sprachwissenschaftlicher Themen	1
Behandlung von Sprachgeschichte	1

Aufgabe 7

1	2	3	4	5	6
5	7	7	2	2	

Begründung:	Anzahl
2. Test war gut: Lernziele, klarer Aufbau, Korrektur von versch. Lehrpersonen	8
2. Test war zu lang	6
2. Test genug Zeit	1
Bewertung war klar	2
Negativ war, dass nur 1 Lehrperson anwesend war; man konnte keine Fragen stellen	2
1. Examen war ok.	1
Problem Lateiner – Griechen (Griechisch-Schüler/innen hatten Schwierigkeiten mit Inhalten, welche Latein betrafen)	2
Unübersichtliche Blätter	2
Fehlerhafte und merkwürdige Punkteverteilung	1
Gut, wurde die deutsche Sprache nicht bewertet	3
Es war unklar, wie genau man die Themen lernen musste	1
Viel Stoff	2
Weil die meisten eine gute Note hatten, heisst das nicht, dass es fair war.	1
Testfragen entsprachen nicht den beschriebenen Anforderungen	1
Phonetik war überbewertet	1
Zu viel Auswendiglernen	1

Aufgabe 8

Vorschlag	Anzahl
Einigkeit der Lehrpersonen In Auftragserteilung	4
Im Voraus klare und geklärte Prüfungsbedingungen	1
Tatsächlich etwas mit Verbindungen zwischen den Sprachen machen	1
Phonetische Schrift nur lesen	1
Mehr Klarheit	1
Weniger Fachbegriffe	2
Mehr fremdsprachlicher Unterricht	1
Mehr praktische Übungen	1
Mehr Zeit für Fragen	1
Weniger Linguistik	1
Einverständnis der Klasse vorher einholen	1
Eigenes Fach, nicht für alle Sprachfächer notenrelevant sein	2
Keine Wiederholung	4
Nur 1-2 Lektionen	1
Bessere Organisation	1
Mehr Französisch und Englisch	1
Mehr als nur 12 Tests	1
Mehr Zeit bei einem Thema verbringen	1
Nicht so viel Stoff	1
Vorträge als Noten	1
Mehr Gewicht auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten	1

Feedback Dozierende**Aufgabe 2**

2a)	n
Nein (1x höchstens sporadische Verweise auf andere indoeuropäische Wörter)	2
ja	2

2b) Wenn ja, welche und wie oft?
Entwicklungsschwerpunkt fächerübergreifender Unterricht (2004-08) zu Wortschatz (D-E und 2x D-F Wortschatz und Grammatik)
Projekt i: Klasse mit interdisziplinärem Projekt (F/E/D mit anderen Fächern (Bsp: Farbgebrauch)); FMS: Gedichte in F/E theatralisch wiedergeben; sprachhistorischer Block über Einfluss F auf E

Aufgabe 3

Aussage	n
1	
2	3
3	1
4	
5	
6	

Begründung
Ertrag nur punktuell erfassen, da SuS Transfer zwischen Schulfächern nicht besonders mögen (wegen starker Konzentrationsverpflichtung auf gelehrtes Fach?)
sprachenübergreifendes Lernen spricht SuS an, die reflektierenden Zugang suchen. Affektive Seite (gelebter Gebrauch) ist in Sprachvergleich schwer herzustellen)
Parallelen und hist. Entwicklungen werden sichtbar (Unterschiede werden wahrgenommen). L1 gewinnt an Bedeutung für weitere Sprachen, da übertragbare Strukturen erkannt werden. Es wäre spannend ein solches Projekt in Mathe oder Bio-Klasse durchzuführen.
potential is high but could be involved in Stundenplan (focus on areas of similarity and key areas of difficulty between languages)

Aufgabe 4

Einführung Sprachtheorie sowie Vermittlung einer historischen Dimension	1
Themen, die Mitwirkung/Anwesenheit von Kollegen aus anderen Fächern nötig machen (Bezüge zu "eher unbekanntem" Fächern)	1
mehr Linguistik und Phonetik	1
much more theory	1

Aufgabe 5

Transferleistungen, Sprachreflexion und stärkeres Bewusstsein für Zusammenhänge indoeuropäische Sprachen (idealerweise)	1
bewusstes Wahrnehmen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten unter Sprachen. Zeitgewinn wenn Themen gemeinsam behandelt werden (Bsp: Tempora, Adverbien)	1
freier Umgang mit Sprachen (SuS wechseln wegen mehrsprachigem Umfeld innerhalb Lektion mehrmals die Sprache)	1
Awareness of similarities and differences builds confidence in the ability to transfer from one language to another	1

Aufgabe 6

Zusammenarbeit mit KollegInnen (1x vorübergehende Aufgabe des Einzelkämpfertums), Kennenlernen andere Formen der Sprachdidaktik	2
Parallelen direkt sichtbar (Zeiten), Wortschatzarbeit wird erleichtert, man kann sich auf Wissen der KollegInnen verlassen.	1
working with teachers of other languages gives insight into culturally-determined frameworks of thinking which are similar/different	1

Aufgabe 7

hoher Zeitaufwand wegen regelmässigen Absprachen	1
sehr viel auf einen Schlag leisten. Widerstand in Klasse beim Festlegen der Fachanteile in Prüfungen und bei Verrechnung der fächerübergreifenden Noten	1
Zeit für gemeinsames Vorbereiten finden	1
learning to compromise with colleagues what topics to cover and in what depth	1

Aufgabe 8

gut aber zeitaufwändig	1
sehr angenehm, Schwierigkeiten bei Suchen eines geeigneten Zeitpunktes, Pionierarbeit (Zeitdruck)	1
sehr gut aber nicht viel mitreden (anderer Kurs zur Vorbereitungszeit)	1
enriching and positive	1

Aufgabe 9

SuS erleben LP, die gemeinsam unterrichten und sich nicht immer einig sind	1
teilweise Transferleistungen beobachtbar/SuS hatten mehrere Sprachen bereit	2
anderer Formen der Interaktion da mehrere LP	1
fruchtbare Themen gemeinsam erschlossen	1
Unterstützung der SL und unkompliziert Zeitgefäss zur Durchführung erhielten	1
Sprachteam aus Interessierten	1
aus Idee wurde funktionierender Kreis	1
SuS überlegen sich viel zu Vergangenheitsform	1
Klasse war intensiv dabei	1
Zusammenarbeit der LP	1
Brevier helped to record what had been achieved	1
stronger between "old" and modern languages	1
deeper understanding of similarities/differences in morpho/syntax between languages	1

Aufgabe 10

bezahltes Zeitgefäss/festgelegtes Zeitgefäss für gemeinsame Planung	4
stärkere Absprachen vorab	1
bessere Vorbereitung der Examina, Kriterien der Bewertung vorab mitteilen	1
genau analysieren, welche Themen den SuS am meisten bringt	1
Themen didaktisch überarbeiten und Fächeranteile genau aufeinander abstimmen	1
mehr selbständiges Arbeiten für SuS	2
andere Texte als Rotkäppchen da viele freie Übersetzungen	1
mehr auf e und f	1
worked in rhythm and intonation (poetry in different languages)	1

Aufgabe 11

11a)	n
fächerübergreifende Kompetenz	2
beides	2

11b) Aussage	n
1	
2	1
3	2
4	1
5	
6	

gute Erfahrung	1
aufgrund Rückmeldung SuS	1
keine Begründung	1
nicht genügend Zeit	1

Aufgabe 12

stärker historische Dimensionen der europ. Sprachen betonen und vernetztes Lernen beim Vokabellernen fördern	1
Langzeitwirkung (Semiotik, Semantik, etc)	1
SuS scheinen etwas freier mit Französisch umzugehen und suchen zum Beispiel Wörter in allen Sprachen	1
Wissen von Ähnlichkeiten/Unterschiede ist hilfreich für Transferleistungen	1

Aufgabe 13

Aussage	n
1	
2	2
3	1
4	
5	1
6	

Aufgabe 14

wegen verschlechternder Unterrichtsbedingungen verbunden mit hohem Zeitaufwand für Projekt nicht interessiert an Wiederholung
fächerübergreifender Unterricht als Ergänzung sehr wertvoll; umfassende Einbettung in die Schulkultur; Version light (bloss 2 Fächer), Spanisch und Italienisch miteinbeziehen
sehr spannend was Latein-/Griechischlehrer im Unterricht machen, Klasse war gegenüber Projekt sehr offen
nichts besonders