



Französisch – Deutsch

Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I

Otto Stern
Brigit Eriksson
Christine Le Pape Racine
Hans Reutener
Cecilia Serra



Nationales Forschungsprogramm • 33
Wirksamkeit unserer Bildungssysteme

Französisch - Deutsch
Zweisprachiges Lernen

Französisch - Deutsch

Zweisprachiges Lernen
und der zweisprachige Mensch

von
Prof. Dr. Ingrid Isenhardt
Prof. Dr. Ingrid Isenhardt
Prof. Dr. Ingrid Isenhardt
Prof. Dr. Ingrid Isenhardt

Verlag

Französisch – Deutsch

Zweisprachiges Lernen
auf der Sekundarstufe I

Otto Stern
Brigit Eriksson
Christine Le Pape Racine
Hans Reutener
Cecilia Serra

Verlag Rüegger

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Französisch – Deutsch

Zweisprachiges Lernen
auf der Sekundarstufe I

Otto Stern
Brigit Eriksson
Christine Le Pape Racine
Hans Reutener
Cecilia Serra

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Französisch – Deutsch : Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I ; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme / Otto Stern ... - 1. Aufl. - Chur ; Zürich : Rüegger, 1999
ISBN 3-7253-0632-X

© Verlag Rüegger • Chur/Zürich 1999
Homepage: <http://www.rueggerverlag.ch>
E-mail: info@rueggerverlag.ch
ISBN 3 7253 0632 X
1. Auflage: 500 Ex.
Foto Umschlag: ImageBank
Druck: GasserPrint AG, Chur

Inhalt

1	Einleitung	9
	<i>Otto Stern</i>	
1.1	Voraussetzungen und begriffliche Grundlagen.....	13
1.2	Zweisprachiges Lernen im Sachunterricht: das Unterrichtskonzept.....	16
2	Das Unterrichtskonzept im Schulversuch	21
	<i>Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener, Otto Stern</i>	
2.1	Vorgaben für den Unterricht.....	21
2.2	Die Pilotklassen.....	23
2.3	Sachinhalte und Sprachunterricht.....	25
2.4	Realisierung des Modells in den Pilotklassen aus der Sicht der LehrerInnen.....	28
2.5	Arbeit mit Lernjournalen.....	36
2.6	Schüleraustausch – Klassenkontakte mit der Romandie.....	42
3	Die sprachlichen Fertigkeiten im bilingualen Sachunterricht	45
3.1	Der Wortschatz.....	47
	<i>Otto Stern</i>	
3.2	Kontrastiver Grammatikunterricht und andere Methoden der formalen Sprachbewusstmachung.....	55
	<i>Brigit Eriksson</i>	
3.3	Verstehen authentischer Texte.....	64
	<i>Otto Stern</i>	
3.3.1	Hörverstehen.....	67
3.3.2	Lesen.....	69
	<i>Brigit Eriksson</i>	
3.4	Sprachproduktion.....	73
3.4.1	Schreiben.....	75
	<i>Brigit Eriksson</i>	
3.4.2	Gespräche im zweisprachigen Unterricht.....	81
	<i>Cecilia Serra</i>	
4	Evaluation des Französischerwerbs	101
4.1	Die Stichprobe.....	103
4.2	Entwicklung der Gesprächsfähigkeit.....	107
	<i>Cecilia Serra</i>	
4.2.1	Die Gesprächssituationen.....	109
4.2.2	Evaluation der Gesprächsfähigkeit.....	126

4.2.2.1	Die Entwicklung des Gesprächsumfangs im Vergleich von Pilot- und Kontrollklassen.....	128
4.2.2.2	Gebrauch von Hochdeutsch und Mundart.....	132
4.2.2.3	Strategien zur Lösung von Verstehens- und Formulierungsproblemen.....	136
4.2.2.4	Aspekte des sprachlichen Ausdrucks.....	145
4.2.3	Schlussfolgerungen.....	151
4.3	Erwerb des Wortschatzes und der Morphologie der Verben	159
	<i>Brigit Eriksson</i>	
4.3.1	Testsituationen und Datenerfassung.....	159
4.3.2	Erwerb des Verben-Wortschatzes.....	164
4.3.2.1	Datenerfassung zum Verben-Wortschatz.....	164
4.3.2.2	Quantitative und qualitative Auswertung der Daten.....	168
4.3.3	Die Entwicklung der Verbmorphologie.....	185
4.3.3.1	Datenerfassung zur Verbmorphologie.....	185
4.3.3.2	Quantitative und qualitative Auswertung der Daten.....	188
4.3.4	Abschliessende Bemerkungen zum Erwerb des Wortschatzes und der Morphologie der Verben.....	206
4.4	Evaluation des Hör- und Leseverstehens	209
	<i>Christine Le Pape Racine & Otto Stern</i>	
4.4.1	Untersuchungsmethoden.....	209
4.4.2	Ergebnisse der Verstehenstests.....	214
4.4.2.1	Ergebnisse der Basistests: Lesen und Hörverstehen.....	215
4.4.2.2	Korrektur der Ausgangsstichprobe.....	216
4.4.2.3	Ergebnisse des Leistungsvergleichs zwischen Pilot- und Kontrollklassen bei den Lese- und Hörverstehenstests.....	217
4.4.2.4	Leistungsvergleich zwischen den einzelnen Klassen.....	221
4.4.2.5	Leistungsvergleich zwischen Mädchen und Jungen.....	225
4.4.3	Spezifische Fähigkeiten beim Lösen von trennscharfen Verstehensaufgaben.....	226
4.4.4	Korrelation zwischen Verstehenstests und DELF.....	236
4.4.5	Schlussfolgerungen.....	236
4.5	Motivation für den L2-Erwerb, Einstellungen und Haltungen	239
	<i>Christine Le Pape Racine & Otto Stern</i>	
4.5.1	Die Befragungen.....	239
4.5.2	Ergebnisse.....	241
4.5.2.1	Beliebtheit der Fächer.....	241
4.5.2.2	Motivation zum Französischlernen.....	244
4.5.2.3	Beliebtheit der Lernaktivitäten und Lernformen.....	249

4.5.2.4	Einschätzung der Wirkung/des Nutzens verschiedener Lernangebote und Tätigkeiten.....	254
4.5.2.5	Beliebtheit der Sozial- und Arbeitsformen im Französischunterricht.....	260
4.5.2.6	Häufigkeit sprachlicher Aktivitäten im (Sach)unterricht.....	262
4.5.2.7	Themen/Inhalte des Französischunterrichts und deren Wirkung/Nutzen.....	263
4.5.2.8	Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Leistungen.....	264
4.5.2.9	Beurteilung des bilingualen Sachunterrichts durch die SchülerInnen der Pilotklassen.....	267
4.5.3	Zusammenfassung.....	270
5	Ausblick und Rückblick	273
	<i>Otto Stern</i>	
5.1	Eine Gesamtkonzeption des Fremdsprachenunterrichts.....	273
5.2	Das Projekt im Rückblick von 10 SchülerInnen.....	275

Verzeichnis der Tabellen und Grafiken	279
--	------------

Bibliographie	283
----------------------------	------------

Anhang	295
---------------------	------------

Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I: Beispiel einer Unterrichtssequenz.....	295
Une décision difficile: Une aventure en haute montagne. Problemlösungsaufgabe und Leseverstehenstest auf Französisch.....	305

1 Einleitung

Otto Stern

«Es ist äusserst lehrreich, wenn man auch ausserhalb der Französischlektionen Französisch spricht, z.B. im Geschichtsunterricht. Bei solchen Gelegenheiten lernt man eine Sprache wirklich, weil man mit ihr kämpfen muss, man muss um Wörter ringen. Ich bin der Meinung, so bleiben mir die Wörter besser, weil ich ein Erlebnis damit verbinden kann.» Diese Rückmeldung einer Schülerin, ein halbes Jahr nach dem Sekundarschulabschluss, führt mitten hinein in die zentralen Anliegen des in diesem Buch vorgestellten Projekts, nämlich, eine neue, wirkungsvolle, jedoch dem Schweizer Schulsystem angepasste Form des Fremdsprachenunterrichts im Schulversuch zu erproben und die Auswirkungen auf das Französischlernen der SchülerInnen zu evaluieren.

Im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms 33 des Schweizerischen Nationalfonds zur «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und der Probleme der mehrsprachigen Schweiz» führten wir von 1993–97 ein Projekt durch mit dem Titel «Französisch - Deutsch: zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I» (cf. TRIER 1994).¹ Das vorliegende Buch präsentiert die Ergebnisse dieses Projekts.

In Zusammenarbeit mit sieben LehrerInnen und ihren Klassen aus den Kantonen Appenzell a.R., St.Gallen, Thurgau und Zürich wurde während der dreijährigen Sekundarschule (7.–9. Klasse der obligatorischen Volksschule) ein Unterrichtskonzept entwickelt, das sich an Immersion und bilinguaalem Sachunterricht orientiert, und dessen wichtigstes Merkmal die Verwendung der zu lernenden Sprache als Unterrichtssprache ist.² Die Fremdsprache ist dabei nicht mehr bloss Gegenstand, sondern vielmehr Medium des Lernens. Das Schwergewicht des Fremdsprachenunterrichts verlagert sich so von der Fremdsprache selbst auf andere Themen und Inhalte des Lehrplans. Das von uns entwickelte Konzept des zweisprachigen Lernens im Sachunterricht kann deshalb auch als *inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht* bezeichnet werden.

Die neue Unterrichtsform wurde mit den LehrerInnen der Pilotklassen mittels kursartiger und arbeitsplatzbezogener Fortbildung gemeinsam entwickelt. Die Sprachlernbereiche, in denen wir durch unsere Massnahmen Auswirkungen auf den Französischerwerb erwarteten, wurden einer Längsschnitt-Evaluation unter-

¹ Ausser dem Schweizerischen Nationalfonds unterstützten die folgenden Institutionen das Projekt: Seminar für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich; Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich; Abteilung Lehrerfortbildung des Pestalozzianums Zürich.

² Die LehrerInnen der Pilotklassen waren: Leo Braun, St. Gallen; Ernst Burkhardt, Buchs ZH; Katharina Eberle Weinfeldten TG; Alice Gambembo, Hombrechtikon ZH; Franz-Xaver Isenring Weinfeldten TG; Peter Klee, Speicher AR; Armin Sieber, Niederweningen ZH. Ihre Mitarbeit erfolgte aus Interesse an der Sache; sie konnten dafür keinerlei Entlastung vom Unterrichtpensum in Anspruch nehmen. Dank ihrem Einsatz und ihrer Begeisterung konnte das Projekt erfolgreich durchgeführt werden.

zogen. Die Evaluation vergleicht die sieben Pilotklassen mit Kontrollklassen³, die kursorisch, nach traditionellem Muster, mit dem Französischlehrmittel *On y va!*⁴ unterrichtet wurden.

Die Längsschnitt-Evaluation, die sich über die dreijährige Sekundarschulzeit erstreckte, erfasste die folgenden vier Aspekte des Französischerwerbs:

- Entwicklung der Gesprächskompetenz (Kap. 4.2);
- Erwerb grammatischer Strukturen und Entwicklung des Wortschatzes am Beispiel der Verben (Kap. 4.3);
- Entwicklung der Fähigkeit, französischsprachige Medien (audiovisuelle und Printmedien) zu verstehen (Kap. 4.4);
- die Entwicklung von Lernmotivation und Einstellung zur französischen Sprache (Kap. 4.5).

In diesem Buch stellen wir die Unterrichtsform und die Ergebnisse der Evaluation detailliert vor und diskutieren das Vorgehen und die Ergebnisse auf dem Hintergrund der neueren Zweitspracherwerbsforschung.⁵

Im 1989 erschienen Bericht *«Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz»* formulierte eine Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departements des Innern Leitgedanken für die zukünftige Sprachenpolitik in der Schweiz (EIDG. DEPARTEMENT DES INNERN 1989). In den Empfehlungen für das Bildungswesen kommt deutlich zum Ausdruck, dass im Hinblick auf die neuen Entwicklungen in Europa der Mehrsprachigkeit eine noch grössere Bedeutung zukommen wird als bis anhin. Es wird festgestellt, dass mit der heutigen Praxis des Fremdsprachenunterrichts dieses Ziel nicht erreicht werden kann. Der Bericht schlägt vor, in den grösseren Agglomerationen Schulmodelle zu erproben, die einerseits vorhandene Zweisprachigkeit unterstützen und ausbauen, andererseits auch bei einsprachigen SchülerInnen zu einer besseren Beherrschung einer zweiten Landessprache führen.

In der Einleitung zu seinem Buch *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht* stellt WODE (1995:11) unter dem Titel *«Die europäische Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht»* fest:

³ Die LehrerInnen der Kontrollklassen waren: Hannes Bär, Bürglen TG; Jörg Klaus, Speicher AR; Regula Marti, Rüti ZH; Doris Martle, St. Gallen; Annette Mubeim, Regensdorf ZH. Auch ihnen danken wir dafür, dass sie die zusätzliche Arbeitsbelastung und die Störung ihres Unterrichts zur Unterstützung unseres Projekts auf sich nahmen.

⁴ *On y va!* Lehrgang für den Französischunterricht an der Oberstufe der Volksschule. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich: 1. Ausgabe 1973; verschiedene Neuauflagen mit Änderungen und Zusätzen bis 1993.

⁵ Das Projekt wurde 1998 in einem sog. Umsetzungsbericht des NFP 33 umfassend vorgestellt: STERN, ERIKSSON, LE PAPE, REUTENER, SERRA OESCH (1998). Die Broschüre kann weiterhin in Deutscher oder Französischer Sprache bezogen werden bei: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstr. 61, CH-5000 Aarau.

Weitere Publikationen zum Projekt sind: TRIER (1994:86ff.); STERN (1994); STERN, ERIKSSON, LE PAPE, REUTENER, SERRA OESCH (1995, 1996); SCHÜRMAN-HÄBERLI (1995); LE PAPE (1995); REUTENER (1995); ERIKSSON, LE PAPE, SERRA OESCH, REUTENER, STERN (1997); ERIKSSON, B., LE PAPE RACINE, CH. & REUTENER, H. (Hg.) (1999, 4. Quart.); SERRA (1999).

Nicht nur in Deutschland besteht weitgehend Konsens in folgenden Zielen:

- Das Spektrum der derzeit in den Schulen angebotenen Sprachen muss erweitert werden.
- Die Schüler sollten möglichst nicht nur eine Fremdsprache lernen.
- Das erreichte bzw. erreichbare Niveau an Fremdsprachenkenntnissen muss erhöht werden.
- Es ist weder erforderlich noch realistisch, Mehrsprachigkeit auf dem Perfektionsniveau von L1-Sprechern anzustreben.

Obwohl in der Deutschschweiz mit der Einführung der kommunikativen Fremdsprachenlehrmittel in den 70er Jahren und seit Ende der 80er Jahre mit früher einsetzendem Französischunterricht ab dem 5. Schuljahr Anstrengungen zur Verbesserung insbesondere der mündlichen Ausdrucksfähigkeit gemacht wurden und werden, kann doch erst am Ende der Sekundarstufe II von einigermaßen guten funktionalen Kenntnissen der Fremdsprache gesprochen werden. Aber auch die Französischkenntnisse vieler angehender UniversitätsstudentInnen sind im Verhältnis zur Ausbildungsdauer ungenügend, jedenfalls nur für wenige so gut, dass sie z.B. ein Studium im französischen Sprachgebiet aufnehmen könnten. Volksschulabgänger dagegen verfügen über wenig mehr als Grundkenntnisse, die zwar für weiteren Fremdsprachenunterricht gute Voraussetzungen schaffen, alltägliches Funktionieren in der Fremdsprache aber kaum ermöglichen.

Eine erweiterte Fremdsprachenkompetenz kann nicht einfach – im Sinne von "mehr vom Gleichen" – durch Erhöhung der Stundendotation im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht erreicht werden; es braucht dazu neue Unterrichtsformen wie Immersion und bilingualen Unterricht. Vorgeschlagen sind also Modelle des zweisprachigen Unterrichts, wie sie in den vergangenen 15 Jahren z.B. in Kanada, den USA und in Deutschland in verschiedenen Formen erprobt worden sind (vgl. WODE 1995, WATTS & ANDRES 1990).

Im Gegensatz zu Unterrichtsformen der totalen oder partiellen Immersion, wo alle oder mindestens die Hälfte der Fächer während mehrerer Jahre in der Zweitsprache erteilt werden, basiert das hier vorgestellte Modell auf Konzeptionen des bilingualen Unterrichts, wie wir sie z.B. aus Deutschland kennen, wo mehr oder weniger traditioneller Fremdsprachenunterricht mit Unterricht in der Zweitsprache in einem Sachfach (meist Geografie oder Staatskunde) kombiniert wird. Allen Modellen des bilingualen Unterrichts ist gemeinsam, dass das Erlernen der Fremdsprache nicht auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt bleibt, sondern auch im übrigen Unterricht stattfindet. Besonders geeignet sind u.a. die sog. Sachfächer, d.h. Geschichte, Geografie, Mathematik, Physik, etc. Das wichtigste Merkmal zweisprachigen Unterrichts ist die Verwendung der zu lernenden Sprache als Medium zur Vermittlung relevanter Sachinhalte.

Die Erfahrungen mit Immersion und bilingualen Unterricht zeigen, dass im Verlaufe der Volksschulzeit für viele (einsprachige) SchülerInnen das Ziel einer funktionalen Zweisprachigkeit erreichbar ist, ohne dass andere Ausbildungsgebiete darunter leiden müssen (WODE 1995:74ff.). Es erstaunt, dass in der vier-

sprachigen Schweiz, wo ja Zwei- oder gar Mehrsprachigkeit einen besonders hohen Stellenwert haben müsste, erst seit Beginn der 90er Jahre ernsthafte Vorstösse in diese Richtung gemacht werden (cf. BROHY 1998). Die Versuche beschränken sich fast ausschliesslich auf die zweisprachigen Kantone an der Sprachgrenze und auf den mehrsprachigen Kanton Graubünden. In Zukunft sollte es jedoch auch in den traditionell einsprachigen Gebieten möglich sein Schulmodelle anzubieten, die es erlauben, in der obligatorischen Volksschule ein bis zwei Fremdsprachen auf einem möglichst hohen Niveau zu erlernen.

Neue didaktische Formen können im allgemeinen nicht einfach aus Unterrichtssituationen anderer Länder übernommen werden, sondern müssen vor Ort entwickelt oder angepasst und erprobt werden. Die Entwicklung einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im Sachunterricht bildete deshalb das Kernstück unseres Projekts. Sachunterricht in einer Fremdsprache ist jedoch nur dann effizient, wenn gleichzeitig gezielt auch an den Sprachfertigkeiten – Sprechen, Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Wortschatz und Grammatik – gearbeitet wird. Zu diesem Schluss gelangt auch die kanadische Forschung, die sich seit Ende der 70er Jahre intensiv mit den Ergebnissen des immersiven Zweitspracherwerbs befasst:

It is unlikely that desired levels of second/foreign language proficiency will emerge simply from teaching of content through a second or foreign language. The specification of language learning objectives must be undertaken with deliberate, systematic planning and coordination of the language and content curricula. (SNOW, MET & GENESEE 1989:204)

(...) we need to be doing a lot more fundamental planning about how to integrate language and content teaching. The issue of language and content teaching covers all aspects of language knowledge (e.g. vocabulary, grammar, sociolinguistics and discourse) and the four language skills (speaking, listening, reading and writing). (SWAIN 1996:544)

Das Projekt war von Anfang an als Beitrag zur Entwicklung der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im Sachunterricht konzipiert und erprobt systematisch die Integration von Sprach- und Sachunterricht. Die didaktischen Arbeitsformen werden separat publiziert in ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER (1999); cf. auch Kap. 2.⁶

Damit zweisprachige Schulmodelle auch in der Schweiz vermehrt verwirklicht werden können, müssen v.a. in der Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen grosse Anstrengungen unternommen werden. Obwohl in den letzten Jahren diese Thematik vermehrt Eingang auch in die LehrerInnenweiterbildung gefunden hat, ist es noch ein weiter Weg bis zu einer systematischen Ausbildung im Hinblick auf bilingualen Unterricht. Das Projekt und die begleitende Evaluation der Lernergebnisse leistet einen Beitrag, um diese Unterrichtsform auch lehr- und lernbar zu machen.

6. Obwohl Immersion und bilingualer Unterricht seit längerer Zeit praktiziert werden, wird erst seit Beginn der 90er Jahre intensiver auch zur Didaktik dieser Unterrichtsformen publiziert, ein Überblick über die einschlägige Literatur findet sich z.B. im Artikel «Bilingualer Bildungsgang» von N. MÄSCH im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (BAUSCH, CHRIST & KRUMM 1995).

Die Entwicklung dieser Unterrichtsform hat aber auch Auswirkungen, die über den Fremdsprachenunterricht hinaus gehen. So sind z.B. im Umgang mit fremdsprachigen Kindern in der Regelklasse heute viele LehrerInnen mit dem Problem des Sachunterrichts in der Fremdsprache konfrontiert. Grundlegende Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem bilingualen Sachunterricht lassen sich auf diese Situation übertragen und stellen somit einen Beitrag zur Didaktik des Unterrichts mit fremdsprachigen SchülerInnen dar. Nicht zuletzt muss auch die von allen neueren Lehrplänen geforderte Integration von Sprachunterricht in den Sachunterricht in dieser Unterrichtsform exemplarisch geleistet werden. Die Verwendung von Fremdsprachen im Sachunterricht rückt Fremdsprachenunterricht und Erstspracheunterricht näher zusammen und bildet somit einen wichtigen Ansatzpunkt für die Entwicklung schulischer Gesamtsprachenkonzepte (vgl. dazu unsere Ausführungen in 5.1).

1.1 Voraussetzungen und begriffliche Grundlagen

Immersion und bilingualer Unterricht

Immersion bedeutet Eintauchen ins Sprachbad der zu lernenden Sprache. Auch dem traditionellen, einsprachigen Fremdsprachenunterricht liegt diese Idee des Eintauchens in die L2 zugrunde. Die Unterschiede liegen in Dauer und Intensität des Sprachkontakts und in der Bedeutung der Lerninhalte für das Sprachlernen. Um von Immersion sprechen zu können, wird erwartet, dass ein grosser Anteil des Unterrichts in der L2 erteilt wird, und zwar möglichst über den ganzen Fächerkanon hinweg. Die Vorstellungen von Immersion sind stark geprägt vom kanadischen Modell, das in den vergangenen Jahren in seinen verschiedenen Formen – totale, partielle, frühe, späte Immersion – und ihrer Auswirkung auf das sprachliche Lernen und den Schulerfolg ausführlich dargestellt und auch kritisch diskutiert wurde (vgl. z.B. HARLEY ET AL. 1990; WATTS & ANDRES 1990; WODE 1995.)

Immersion im kanadischen Sinn ist nicht der einzige Weg zu einem effizienteren Fremdsprachenunterricht. Eine ebenso erfolgversprechende und dem Schweizer Schulsystem wohl besser angepasste Form zeigt sich im Modell des *bilingualen Sachunterrichts*, wie er in sog. bilingualen Klassenzügen für Französisch und Englisch an der Sekundarstufe I und II in Deutschland praktiziert und weiter entwickelt wird:

Den „bilingualen Bildungsgang“ gibt es in Deutschland seit der 2. Hälfte der 60er Jahre in Form von bilingualen Zügen (auf Französisch) an Gymnasien (...). Heute bieten ihn ca. 50 Gymnasien neben ihrem „Normalzug“ an, die meisten in Nordrhein-Westfalen (...). Nach langer Stagnation sind die deutsch-englischen Züge seit 1990 rasch in Mode gekommen und erleben im Augenblick einen Boom.⁸ Sie profitieren von der wachsen-

7. Die Abkürzung L2 steht für Zweitsprache oder Fremdsprache, L1 für Erstsprache oder Muttersprache, hier aber generell auch für Deutsch.

8. 1997 führten bereits über 100 Gymnasien bilinguale Züge.

den Erkenntnis vieler Eltern, dass nach 1992 (EU, Verträge von Maastricht), Fremdsprachenkenntnisse immer wichtiger werden. (MÄSCH 1993: 4)

Die deutschen Modelle für bilingualen Sachunterricht an der Sekundarstufe I basieren auf einer Spracheinführung bereits in der Grundschule und einem intensivierten Fremdsprachenunterricht zu Beginn der Oberstufe. Anschliessend wird der kursorische Fremdsprachenunterricht auf ca. zwei Wochenstunden reduziert, während die L2 nun intensiv im Rahmen eines Sachfachs, meist Geschichte oder Geografie, gebraucht und so weiter entwickelt wird.

Grundsätzlich gilt (...), dass in den bilingualen Sachfächern die Unterrichtsinhalte nie wie Lehrtexte im Fremdsprachenunterricht behandelt werden dürfen; sie müssen immer mit fachspezifischen Methoden (z.B. Quellenarbeit) angegangen werden (ibid. p. 5).

Auf der Sekundarstufe I wird die L1 didaktisch begründet einbezogen nach dem Grundsatz: «So viel in der L2 wie möglich, so viel in der L1 wie nötig.» Auf der Sekundarstufe II gilt: «grundsätzlich einsprachig (...) mit gleichzeitiger Vermittlung der unverzichtbaren muttersprachlichen Fachtermini und der fachsprachlichen Strukturen.» Dabei ist der komparatistische (sprachvergleichende) Grundansatz wichtig, «der für alle bilingualen Fächer wesentlich und eines der durchgängigen Prinzipien ist» (ibid. p. 7).

Es gibt viele Gründe, die für einen Einbezug von Sachfächern im Sinne eines bilingualen Unterrichts sprechen. Wichtig ist zuerst einmal, dass die Lernenden im Vergleich mit herkömmlichem Fremdsprachenunterricht der L2 in einem zeitlich erweiterten Rahmen begegnen, ohne dass die Stundendotation erhöht werden muss. Mit einer Erhöhung des Unterrichtsanteils der L2 gehen aber nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Veränderungen des Unterrichts und des Lernens einher:

- Der Französischunterricht verändert sich hinsichtlich der kommunikativen Qualität: Die Lernenden orientieren sich an Inhalten/Informationen und nicht ausschliesslich an der Sprache oder an "Pseudoinhalten" von Lehrbuchtexten. Das hat Folgen für die Verarbeitungstiefe im Lernprozess: die Sprachübung wird zur Sprachhandlung (vgl. STERN 1994).
- Der Gebrauch der L2 in anderen Fächern bringt es mit sich, dass die Lernenden mit einer vielfältigeren Palette von echten Kommunikationsformen konfrontiert werden. Der Sachunterricht fordert die Lernenden zur Kommunikation heraus, erhöht die kommunikative Risikofreude und vermeidet ein Lernen, das sich nur an der Sprachrichtigkeit orientiert.
- Das Neben- und Miteinander von zwei Sprachen im Unterricht zwingt zu einer reflektierten Unterrichtsgestaltung. Die Anteile beider Sprachen müssen ständig überprüft und bezüglich der Lernformen diskutiert werden. Das führt zu grösserer Flexibilität und Kreativität im Umgang mit Sprachen. So entstehen z.B. auch verschiedene Formen von Sprachwechsel und Sprachmischung sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden.

Argumente für einen inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht

Wichtigstes Merkmal von Immersion und bilinguaem Unterricht ist die Verwendung der zu lernenden Sprache als Unterrichtssprache: die L2 ist nicht bloss Gegenstand, sondern vielmehr Medium des Lernens. Das Erfolgsgeheimnis bilingualer Schulen lautet nach STERN (1983:240):

The emphasis in this syllabus is on topics, on information – not on language as such. One of the most readily available ways of doing this is to offer a subject other than the language itself in French or to draw on the other subjects of the school curriculum; in this way the language is used as a means of communication for something else. This has been of course the 'secret' of the immersion story.

Mit anderen Worten, Sprachlernen und Wissenserwerb sind simultane, integrative Prozesse (ELLIS 1992c). In einem Aufsatz mit dem Titel «*A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language*» diskutieren SNOW, MET & GENESEE (1989) Argumente für einen Fremdsprachenunterricht, in dem Sprachlernen und Wissenserwerb zusammenwirken. Die nachstehenden Ausführungen folgen ihrer Argumentation.

Ein erstes Argument für eine Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts stellt den Bezug zum natürlichen, ausserschulischen Spracherwerb her. Im natürlichen Spracherwerb gehen kognitive Entwicklung (sozio-kulturelle Erfahrungen, Erwerb von Weltwissen) und Spracherwerb Hand in Hand, «language is learned most effectively for communication in meaningful, purposeful social contexts.» (ibid., p. 202). Sozio-kulturelle Erfahrungen werden in Interaktionssituationen erworben, an denen die Lernenden als handelnde Subjekte aktiv teilnehmen. Der Zusammenhang von Interaktion und L2-Erwerb ist in vielen Untersuchungen aufgezeigt worden.⁹ Dabei wird die Wichtigkeit der aktiven und initiativen Rolle der Lernenden und die unterstützende Rolle der GesprächspartnerInnen hervorgehoben. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass Lernsituationen geschaffen werden müssen, in denen eigenständiges Lernen und vielseitige Interaktionen möglich sind, und in denen die Lernenden für einzelne Handlungsziele, wenn möglich aber auch für grössere Lernsequenzen, (zumindest Mit-)Verantwortung tragen.

Eine zweite entscheidende Stütze des Spracherwerbs wird im Erwerb von Weltwissen gesehen. Wir brauchen Sprache, um über das zu sprechen, was wir bereits wissen oder was wir noch wissen möchten; seltener jedoch um über Sprache selbst zu reden. In der typischen Schulsituation sind Sprache und Inhalt immer noch allzu oft zwei getrennte Lerngegenstände. Beim inhaltlichen Lernen wird häufig übersehen, dass Sachunterricht gleichzeitig auch Sprachunterricht ist, obwohl dies in Lehrplänen und didaktischen Publikationen seit langem immer wieder gefordert wird.

⁹ Ein Schlüsselbegriff ist das Konzept der «meaningful interaction», im Überblick bei ELLIS (1992a); analoge Begriffe sind u.a. die «Spracherwerbs-Formate» von BRUNER (1987) und «SLASS» (Second Language Acquisition Support System) von DAUSENSCHÖN-GAY & KRAFFT (1993:132); für detailliertere Ausführungen cf. Kap. 3.4.2.

Inhalte und Begriffe bilden die kognitive Basis für den Spracherwerb: «Meaning provides conceptual or cognitive hangers on which language functions and structures can be hung.» (SNOW, MET & GENESEE 1989:202). Fehlt begriffliches Lernen, besteht die Gefahr, dass Sprache als Ansammlung abstrakter Strukturen ohne begrifflichen und kommunikativen Wert gelernt wird. Damit die inhaltliche Basis im Fremdsprachenunterricht wirklich zum Tragen kommt, sollten Lernziele/Inhalte aus zentralen Bereichen des Lehrplans in der L2 unterrichtet werden (z.B. Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte, Geografie, aber auch Literatur) und nicht nur marginale, wie etwa die Beschränkung auf Kultur- und Landeskunde innerhalb des traditionellen Fremdsprachenunterrichts.

Ein drittes Argument betrifft die Motivation: Inhalte, die das Interesse der Lernenden wecken, sind wichtige Quellen primärer Motivation, einer Motivation also, die der unmittelbaren schulischen Lernsituation entspringt und nicht erst einem allfälligen zukünftigen Nutzen. Wenn Sprachlernen und inhaltliches Lernen integrierte Lernprozesse sind, entstehen auch bezüglich der Motivation Synergieeffekte, die den Spracherwerb wirksam unterstützen.

Schliesslich fördert inhaltliches Lernen im Fremdsprachenunterricht auch bei den Lehrenden den reflektierten Umgang mit den Fachsprachen in den verschiedenen Sachfächern. Die Inhaltsorientierung im Fremdsprachenunterricht fordert dazu heraus, die sprachlich-begrifflichen Grundlagen des Fachunterrichts genauer zu analysieren. Die Lehrperson muss entscheiden, welche Begriffe, Ausdrücke und Wendungen für die Darstellung eines Sachverhalts wichtig sind, und welche weggelassen werden können (vgl. z.B. KRECHEL 1993). Diese Auseinandersetzung mit der Fachsprache von z.B. Geschichte oder Geografie wirkt sich positiv auf das Lernen in diesen Fachbereichen aus, indem es die sprachlichen Schwierigkeiten des Lernstoffs sichtbar werden lässt.

1.2 Zweisprachiges Lernen im Sachunterricht

Das Unterrichtskonzept

Das im Rahmen des vorliegenden Projekts entwickelte *Konzept eines bilingualen Sachunterrichts* stellt in organisatorischer Hinsicht nur eine Vorstufe zum bilingualen Unterricht dar, die es uns jedoch erlaubte, den Unterricht didaktisch-methodisch zu entwickeln und zu evaluieren, ohne den schulischen Rahmen (Lehrplan, Klassenzusammensetzung, Stundentafel) verändern zu müssen. Das Experiment bezog sich zwar nur auf die sprachlich-historische Fächergruppe der Sekundarschule, d.h. auf Deutsch, Französisch, Geschichte, Lebenskunde, Musik und Kunst, konnte sich aber dennoch stark auswirken, weil diese Fächer rund 50% des Unterrichts einer Klasse ausmachen (ca. 12 Lektionen/Woche). Davon wurden mit variabler Frequenz und Intensität 1–2 Lektionen/Woche für bilingualen Sachunterricht verwendet.

Eine von uns entwickelte unterrichtliche Grundform ist die sog. *zweisprachige Unterrichtssequenz* (s. Beispiel im Anhang, sowie ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER 1999). Eine solche Sequenz kann beispielsweise im Fach Geschichte so verlaufen, dass ein neues Thema mit einer Darbietung durch die Lehrperson auf deutsch oder auf französisch eingeleitet wird; daran anschliessend folgt z.B. eine Phase der Informationsverarbeitung aus deutschen und/oder französischen Texten/Medien in Gruppen- oder Partnerarbeit, die wiederum zu kurzen mündlichen oder schriftlichen Präsentationen der Ergebnisse durch einzelne SchülerInnen auf deutsch oder auf französisch führen. Anteil und Dauer des Einsatzes der L2 variieren je nach Thema, Verfügbarkeit von Quellenmaterial, Lernziel und Lernstand der Klasse (s. unten, Kap. 2.4).

Die Rolle der Erstsprache

Unser Modell des zweisprachigen Lernens weist der L1 eine bedeutende Rolle zu. So erleichtern z.B. kontrastive Betrachtungen den Einblick sowohl in die Strukturen der L1 als auch der L2 und ermöglichen oft einen positiven Transfer von sprachlichem Wissen; oder es kann hilfreich sein, bestimmte Lerntechniken, etwa erschliessendes Lesen, zuerst in der leichteren L1-Situation zu üben, um sie anschliessend in der L2 zur Verfügung zu haben (cf. ERIKSSON & LE PAPE 1995). Typische Verwendungskontexte der L1 sind:

- Die Einführung komplexer Sachverhalte, so dass die L2 anschliessend auf anspruchsvoller inhaltlicher Ebene, z.B. im Geschichtsunterricht, gebraucht werden kann.
- Spezifische Kompetenzen, z.B. im Lesen (Umgang mit Sachtexten) und Schreiben (verschiedene Schreibformen wie z.B. Schreiben nach Modell, Überarbeiten), müssen zuerst in der L1 bekannt gemacht und selbstverständlich werden.
- Kontrastive Sprachreflexion L1–L2.
- Kodewechsel (Switching) ist in Schreib- und Sprechsituationen möglich, ja erwünscht, wenn es darum geht, eine wichtige Information zu übermitteln; ebenso bei der Vermittlung von Fachtermini und fachsprachlichen Strukturen, und zwar in beiden Richtungen, d.h. L2→L1 und L1→L2, sowohl durch die Lernenden als auch durch die Lehrenden.
- Arbeit mit zweisprachigen Wörterbüchern.

Die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten

Die Förderung der vier Grundkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) hat im bilingualen Sachunterricht grosses Gewicht, weil sie zentralen Arbeitsformen des Sachunterrichts entsprechen, d.h. für die Bearbeitung von Inhalten unerlässlich sind. Im Zentrum stehen Formen der Informationsverarbeitung in der L2, d.h. Lesen, Schreiben, Begriffsentwicklung, Arbeit mit Bildmaterial und mit audiovisuellen Medien, Präsentationen von

Materialien durch SchülerInnen, Gespräche über Sachthemen etc. Es ist wichtig, dass längerfristig alle Fertigkeiten zum Zuge kommen.

Gegenüber traditionellen audio-lingualen Lehrgängen werden Lesen und Schreiben deutlich stärker gewichtet. Über das Lesen kann ein grosser passiver Wortschatz aufgebaut werden, weil die Lernenden mit Hilfe verschiedener Erschliessungstechniken sich mit interessanten, altersgerechten Texten auseinandersetzen können, die sprachlich über ihrem aktuellen Erwerbsstand liegen (cf. 3.3). Andererseits bilden vielseitige sachorientierte und kreative Schreibenanlässe ein intensives Übungsfeld für den sprachlichen Ausdruck (cf. 3.4.1).

Für die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks ist von Bedeutung, dass viele Gelegenheiten für das freie Sprechen geboten werden, bei denen nicht formale Korrektheit, sondern die gemeinsame Konstruktion von Wissen (Sachverhalte, Meinungen, Erlebnisse) im Zentrum stehen (cf. 3.4.2).

Der traditionelle Grammatikunterricht mit separaten Strukturübungen verliert in dieser Unterrichtsform an Gewicht. Die Auseinandersetzung mit der L2 im Rahmen inhaltlich orientierter Sprachtätigkeiten fördert implizite und explizite Sprachreflexion mit hoher Verarbeitungstiefe. Sie ruft nach gezieltem Einsatz regelgeleiteter Sprachbetrachtung, einer an der Situation orientierten Sprachreflexion, die Hilfen bietet für die Sprachaufnahme und -produktion und die man in einem umfassenderen Sinn als Nachdenken und Sprechen über Sprachen bezeichnen könnte (cf. 3.2).

Reflexion bleibt jedoch nicht auf die Sprache beschränkt, sie gilt ebenso dem eigenen Lernen. Ein Mittel dazu ist das Lernjournal, worin Lernende sich mit ihren Fortschritten und Irrtümern und mit sich selber auseinandersetzen und daraus Konsequenzen für das Lernen ziehen (cf. 2.5).

Die Unterrichtsform ist insofern anspruchsvoll, als die Lehrkraft selbständig geeignete Situationen für das Training der Fertigkeiten erkennen und arrangieren muss. Zur Unterstützung wurden deshalb im Rahmen des Projekts didaktische Handreichungen und Materialien geschaffen, die in die grundlegenden Arbeitsweisen in den Fertigkeitsebenen einführen (cf. ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER 1999).

Funktion des kursorischen Lehrmittels

Das Modell sieht nicht vor, den lehrbuchgeleiteten Unterricht völlig abzuschaffen. Die zweisprachigen Sequenzen ergänzen und erweitern den Lehrgang oder übernehmen einzelne Funktionen. Die Technik des erschliessenden Lesens beispielsweise erwirbt man effizienter an authentischen Texten interessanten Inhalts als mit Hilfe konstruierter Lehrbuchtexte. So stellen wir uns den künftigen Fremdsprachenunterricht auf zwei parallelen Strängen vor:

- auf einem lehrbuchgeleiteten, kursorischen Strang;
- auf einem inhalts- und fertigkeitenbezogenen Strang mit mehr oder weniger abgerundeten Sequenzen, die einen festen Bestandteil des Sachunterrichts bilden.

Wichtig ist, dass das verwendete Lehrwerk modular konzipiert ist und einen freien, selektiven Einsatz begünstigt.¹⁰ Das in den Pilotklassen verwendete Lehrmittel *On y va!* ist in dieser Hinsicht ungeeignet, was die Arbeit der Lehrpersonen im Projekt erschwerte. Der Stoff des Lehrmittels musste jedoch in den Pilotklassen garantiert werden, weil die Übertrittsprüfungen der Anschlusschulen darauf aufbauen.

Kontakte mit Menschen im Sprachraum der L2

Ein grundlegendes Problem ist der Transfer der in der Schule gelernten Fremdsprache in sog. "echte" Verwendungssituationen. Gute Transferleistungen hängen stark ab von der Einstellung gegenüber der L2 und ihrer SprecherInnen und der Lernmotivation (cf. 4.5). Immersive Unterrichtsformen schaffen zwar bessere sprachliche Voraussetzungen, genügen aber nicht, um tatsächlich den Kontakt zu Menschen im Sprachraum zu fördern und Einstellungen zu verändern. WODE (1995:84) fasst die kanadischen Untersuchungen zu diesem Problem wie folgt zusammen:

Man erkennt: Die Immersions-Schüler besitzen zwar gute Französischkenntnisse, wenden sie vorzugsweise aber so an, dass sie auf Herausforderungen reagieren. Weder schaffen noch suchen Immersions-Schüler von sich aus Situationen, in denen sie Französisch gewissermassen ausprobieren können (sie wählen z.B. nicht von sich aus französischsprachige Fernsehprogramme).¹¹ Solche Situationen müssen daher für die Schüler geschaffen werden.

Wichtig ist, dass die Lernenden immer wieder erfahren, dass sie sich über die neue Sprache Zugang zu interessanten Informationen und Erfahrungen verschaffen können. Das geschieht einerseits in der Auseinandersetzung mit authentischen Materialien (Fernsehen, Zeitschriften), wo sie erleben, dass sie immer mehr und besser verstehen. Vor allem jedoch im Kontakt mit Menschen aus dem Sprachgebiet, durch Austausch von Briefen oder Kassetten, Kontakte über Internet, direkte Begegnungen anlässlich verschiedener Formen von Klassen- und Einzelkontakten. Dabei sind nach unserer Erfahrung Formen von Einzelaustausch, zum Beispiel der sog. rollende Austausch, bei dem sich die SchülerInnen einzeln für eine oder zwei Wochen in der Kontaktklasse aufhalten, kurzfristigen Besuchen ganzer Klassen vorzuziehen (cf. 2.6). Die Lernenden begegnen der Sprache von Anfang an so, wie sie im Sprachgebiet gesprochen wird. Sie lernen, sich mit geringen sprachlichen Mitteln in anspruchsvollen, für sie wichtigen Situationen zu behaupten und können emotionale Beziehungen zu Sprechern und Sprache aufbauen. So wächst das Interesse am Weiterlernen und das Vertrauen in die eigene Sprachlernfähigkeit.

¹⁰ Das neue Französisch-Lehrmittel *Envol*, an dessen Entwicklung Mitglieder des Projektteams massgeblich mitgearbeitet haben, erfüllt diese Anforderungen weitgehend (Interkantonale Lehrmittelzentrale und Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (Hg.) (Frühjahr 2000)).

¹¹ Vgl. dazu auch unsere Befragung in 4.5.2.2, Tab. 74, letztes Item.

2 Das Unterrichtskonzept im Schulversuch

Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener, Otto Stern

Das Projekt *Französisch - Deutsch: zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I* wurde von 1993–97 in Zusammenarbeit mit sieben SekundarlehrerInnen durchgeführt.¹² Wie in der Einleitung erwähnt, ging es in diesem Projekt um die Entwicklung und Adaptierung einer fächerübergreifenden, inhaltsorientierten Didaktik des Französischunterrichts im Rahmen des Ostschweizer Sekundarschulsystems, d.h. der 7.–9. Klasse der obligatorischen Volksschule. Ziel des Projekts war, didaktische Grundlagen für zweisprachiges Lernen zu schaffen und diese im Schulversuch zu evaluieren.

Die Rekrutierung der Lehrpersonen vollzog sich im Rahmen eines Fortbildungskurses zum Thema *Offener Französischunterricht*, an dem 25 Lehrpersonen teilnahmen. Der Kurs führte ins zweisprachige Lernen im Sachunterricht ein und forderte zum Ausprobieren in der eigenen Klasse auf. Die sieben LehrerInnen der Pilotklassen hatten also bereits eine konkrete Vorstellung von der neuen Unterrichtsform, als sie sich zur Teilnahme am Versuch verpflichteten.

Die folgenden Abschnitte und Kapitel vermitteln einen Einblick in verschiedene Teilaspekte des Projekts. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der didaktischen Entwicklungsarbeit vorgestellt und der unterrichtliche Rahmen skizziert, in dem sich diese Arbeit vollzog; es wird gezeigt, wie und wie unterschiedlich die erarbeiteten didaktischen Vorgaben in den verschiedenen Pilotklassen umgesetzt wurden. Daran anschliessend, in Kapitel 3, werden die didaktischen Grundlagen der inhaltsorientierten Spracharbeit präsentiert, so wie wir sie zusammen mit den LehrerInnen der Pilotklassen für das Projekt erarbeitet haben. Kapitel 4 ist der Evaluation der Lernergebnisse gewidmet und zeigt, wie sich die Veränderung des Unterrichts auf das Französischlernen der SchülerInnen auswirkte.

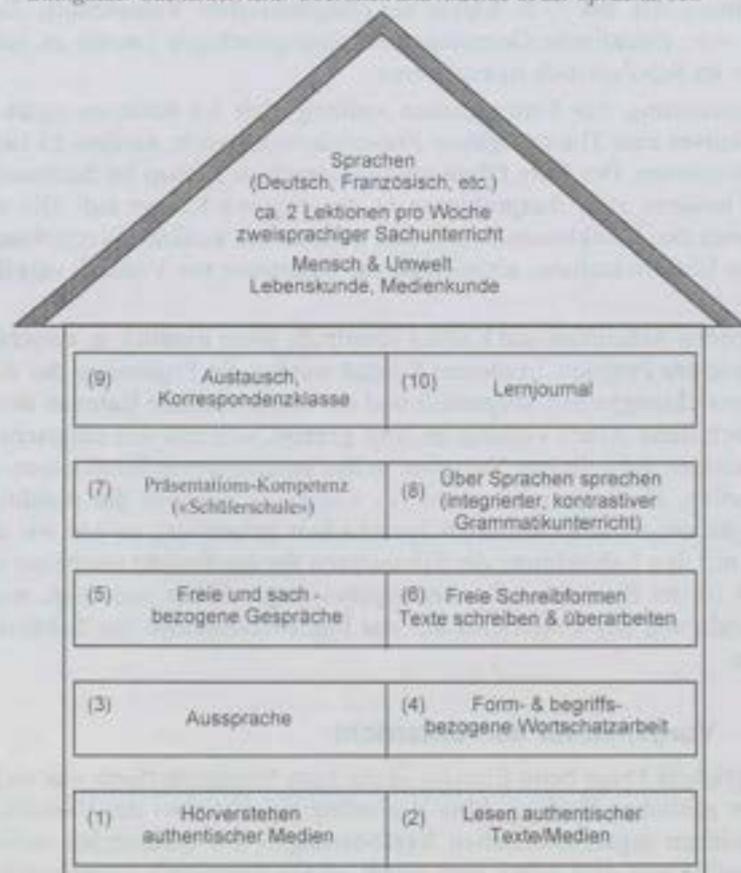
2.1 Vorgaben für den Unterricht

Die dringlichste Frage beim Einstieg in die neue Unterrichtsform war diejenige nach dem zeitlichen Umfang. Eine Vorbedingung war, dass der Versuch keine umfangreichen organisatorischen Veränderungen des Unterrichts notwendig machen sollte und dass neben dem neuen inhaltsorientierten Französischunterricht auch der vorgeschriebene kursorische Unterricht mit dem Lehrmittel *On y va!* in der gleichen Lektionenzahl pro Woche seinen Platz behalten sollte. Als Richtgrösse galt die Vorgabe, ca. zwei Lektionen pro Woche als bilingualen Sachunterricht zu realisieren (cf. 2.4). Da alle LehrerInnen der Pilotklassen die sprachlich-historische Fächergruppe unterrichteten, wurde dazu meist eine von vier Französischlektionen und eine Lektion Sozialkunde (Geschichte, Lebenskunde) oder Deutsch verwendet.

¹² Verzeichnis der Pilotklassen-LehrerInnen cf. Einleitung, Fussnote 2.

Von Anfang an gingen wir davon aus, dass es nicht genüge, den Unterricht punktuell nur in einzelnen Fächern, z.B. in Französisch und Geschichte, zu verändern, sondern dass parallel zur fachbezogenen Intervention, eine grundsätzliche Neuorientierung im Umgang mit sprachlichem Lernen in allen Fächern anzustreben sei. Das folgende Schaubild dient der Veranschaulichung der unterrichtlichen Akzente, die diese Neuorientierung zu setzen versucht.

Abb. 1: Bilingualer Sachunterricht: Überblick und Akzente in der Spracharbeit



Besonderes Gewicht legen wir auf den Einsatz verschiedener Lernformen und Lernaktivitäten, die den Arbeitsformen im Sachunterricht entsprechen und zugleich das Sprachlernen unterstützen. Im Zentrum stehen Formen der Informationsverarbeitung, d.h. Lesen/Hörverstehen, Schreiben, Begriffsentwicklung und Wortschatz, Arbeit mit Bildmaterial, Präsentationen und Gespräche. Die Entwicklung neuer Formen der Spracharbeit sollte sich jedoch nicht auf die L2 beschränken, sondern auch den Deutschunterricht und die Verwendung der L1 (Deutsch) im Sachunterricht betreffen, resp. in vielen Fällen im letzteren vor-

bereitet und von dort auf den L2-Unterricht übertragen werden. In Kapitel 3 werden diese Lern- und Arbeitsformen vorgestellt.

Ein weiteres zentrales Anliegen des vorliegenden Modells wird in Komponente (9), Abb. 1, *Austausch/Korrespondenzklasse*, aufgegriffen. Der Sachunterricht in der L2 schafft zwar gute Voraussetzungen für natürlichen L2-Erwerb, ohne den direkten Kontakt mit nativen SprecherInnen und ihrer Lebenswelt kann jedoch auch diese Unterrichtsform nicht das volle Sprachlernpotential entfalten; die für den Spracherwerb unabdingbare intrinsische Motivation der Lernenden kann sich letztlich nur im lebendigen Kontakt entwickeln und erhalten. Die in den Pilotklassen praktizierten Formen des Austauschs werden unten in 2.6 vorgestellt, die Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden in 4.5.2.2, Tabelle 72.

Schulischer L2-Unterricht soll nicht nur Spracherwerb ermöglichen, sondern die Lernenden auch bewusst werden lassen, wie sie Sprachen lernen und welches ihre Stärken und Schwächen sind. Als reflexives Lerninstrument wurde in den Pilotklassen mit einem *Lernjournal* gearbeitet (Abb. 1, Komponente 10). Der Umgang damit folgt weiter unten in 2.5.

Während der ganzen Projektdauer führten die LehrerInnen der Pilotklassen ein Journal, in dem sie gemäss einem vorgegeben Raster periodisch ihre Tätigkeiten innerhalb des vorgegebenen Modells festhielten. In den gemeinsamen Arbeitssitzungen wurden auftauchende Probleme und Schwierigkeiten laufend diskutiert.

Durch die gemeinsame Entwicklungsarbeit wurde für alle Beteiligten klar, was wir unter zweisprachigem Unterricht verstehen und wie er in die Praxis umgesetzt werden kann.

2.2 Die Pilotklassen

Bei Projektbeginn im Schuljahr 93/94 unterrichteten fünf der sieben LehrerInnen der Pilotklassen eine 3. Sekundarklasse, zwei eine 2. Klasse. Da im Ostschweizer Schulsystem die meisten Übertritte in höhere Anschlusschulen vor der 3. und letzten Klasse der obligatorischen Schulzeit erfolgen, zogen es die Lehrpersonen vor, die Unterrichtsversuche mit den 3. Klassen zu beginnen, weil sie sich da in der Unterrichtsgestaltung freier fühlten. Der kontrollierte dreijährige Versuch startete deshalb erst mit den fünf neuen 1. Klassen im Schuljahr 94/95 nach einer einjährigen Versuchsphase mit den 3. Klassen; im Schuljahr 95/96 stiessen dann noch zwei weitere 1. Pilotklassen dazu.

Der Eintritt in die 1. Klasse der Sekundarschule erfolgt nach 6 Jahren Primarschule im Alter von ca. 12 Jahren. In der 5. und 6. Primarklasse wird kursorischer Französischunterricht erteilt. Da der Französischunterricht auf dieser Stufe für die Promotion nicht gewertet wird und sich die Klassen beim Übertritt neu zusammensetzen, bringen die SchülerInnen sehr unterschiedliche Vorkenntnisse mit. Die tatsächlichen Französischkenntnisse beim Übertritt wurden

bis heute nicht überprüft (cf. dazu auch Fussnote 51 in 4.5). Unsere Evaluation, die in der 4.-10. Woche nach dem Übertritt einsetzte, ergibt über alle Klassen hinweg ein recht positives Bild der Kenntnisse. Das Problem besteht weniger darin, dass die Vorkenntnisse ungenügend sind, sondern vielmehr darin, dass die vorhandenen Kenntnisse unter dem methodischen Ansatz des Lehrmittels *On y va!* nicht gut genutzt werden können. Im offenen Ansatz des *bilingualen Sachunterrichts* können die vorhandenen Kenntnisse jedoch sehr gut umgesetzt werden, was möglicherweise dazu beigetragen hat, dass die Pilotklassen schon bei der Anfangsevaluation nach 4-10 Wochen besser abschnitten als die Vergleichsklassen mit traditionellem Unterricht (cf. dazu v.a. unsere Evaluation der Verstehensfähigkeit in 4.4.2.2).

Fünf der sieben LehrerInnen der Pilotklassen unterrichteten an Schulen vom Typus der gegliederten Sekundarschule (d.h. die zweithöchste Stufe der vierteiligen Sekundarstufe I); zwei Lehrer unterrichteten an einer sog. AVO-Schule mit einer integrierten Oberstufe, an der die Stammklassen in zwei Niveaus aufgeteilt sind, Niveau E (erweitert) und G (Grund). Die Fächer Mathematik und Französisch werden jedoch ausserhalb der Stammklasse auf drei Niveaus unterrichtet (1= tief, 2= mittel, 3= hoch). Beide unterrichteten eine Stammklasse E und Französisch auf Niveau 3. Für den Versuch bedeutete dies, dass die Klassenzusammensetzung in den Sachfächern und in Deutsch (Stammklasse E) nicht genau dieselbe war wie in Französisch (Niveauunterricht), was das fächerübergreifende Arbeiten z.T. einschränkte. Da diese Klassen auch leistungsmässig weniger homogen waren und sich ihre Zusammensetzung während der Beobachtungszeit änderte, hatte dies natürlich Auswirkungen auf die Ergebnisse der Evaluation.

Tab. 2: Verteilung der Pilotklassen (PK) auf die vier Versuchsjahre

	Einarbeitung		Evaluation	
	93/94	94/95	95/96	96/97
PK1	2. Kl.	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.
PK2 (AVO)	2. Kl.	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.
PK3	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	
PK4	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
PK5	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	
PK6	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
PK7 (AVO)	3. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Pilotklassen, mit denen die sieben LehrerInnen während der vierjährigen Dauer des Projekts die didaktischen Grundlagen entwickelten und erprobten. Die Doppelstriche markieren einen Klassenwechsel. Nur drei LehrerInnen konnten in der Versuchsperiode eine Klasse über drei Jahre führen (PK4, PK6, PK7). Alle übrigen vollzogen in dieser Zeit einen oder gar zwei Klassenwechsel. PK3 und PK5 wurden auf Ende Schuljahr 95/96 aufgelöst, weil in dieser Gemeinde die Oberstufenschulen neu aufgeteilt, resp.

zusammengelegt wurden. Beide LehrerInnen nahmen bei dieser Gelegenheit einen Stellenwechsel vor; sie beteiligten sich zwar weiterhin an den Entwicklungsarbeiten, ihre neuen Klassen konnten jedoch nicht mehr in die Evaluation einbezogen werden.

Fortbildung der LehrerInnen der Pilotklassen

Die Entwicklungsarbeit erfolgte in drei Formen:

- *Fortbildungskurse:* Nach dem ersten Fortbildungskurs am Pestalozzianum Zürich 1993/94, an dem wir die zukünftigen LehrerInnen der Pilotklassen rekrutieren konnten, führten wir auch 94/95 und 95/96 je einen weiteren öffentlichen Fortbildungskurs zum Thema *Sachunterricht auf Französisch* durch.¹³ An diesen Kursen waren die LehrerInnen der Pilotklassen sowohl TeilnehmerInnen als auch bereits KursleiterInnen, die zu den einzelnen Themen Einblicke in ihre Praxis gaben.

Drei LehrerInnen der Pilotklassen erteilten auf eigene Initiative in der LehrerInnenfortbildung der Kantone St.Gallen und Thurgau 94/95 und 95/96 drei Kurse zum Thema *neue Ansätze im Französischunterricht*.

- *Arbeitssitzungen:* In regelmässigen abendlichen Arbeitssitzungen – die LehrerInnen der Pilotklassen leisteten die Entwicklungsarbeit neben ihrer vollen Unterrichtsverpflichtung – wurden die thematischen Schwerpunkte der Fortbildungskurse vertieft, die neue Unterrichtsform gemeinsam konzipiert, die aktuellen Unterrichtserfahrungen diskutiert und die Evaluation vorbereitet.
- *Arbeitsplatzbezogene Fortbildung:* In regelmässigen Abständen besuchten einzelne Mitglieder des Projektteams die LehrerInnen am Arbeitsplatz, um die Durchführung von Unterrichtsformen in den verschiedenen Fertigungsbereichen zu beobachten und gemeinsam zu reflektieren oder neue Elemente zu entwickeln.¹⁴

2.3 Sachinhalte und Sprachunterricht

Primäres Lernziel im zweisprachigen Sachunterricht ist der Erwerb von Sachinhalten. Lernschritte und -formen sind somit im Hinblick auf das Sachlernziel zu definieren und zu planen. Die einzelnen Lernschritte erfordern unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten. Erst wenn die Lernschritte und -formen bekannt sind, ist es sinnvoll, die angemessene Sprache zu wählen. Das zweisprachige Lernen verlangt somit von der Lehrperson eine überlegte und differenzierte Planung in sachlicher und sprachlicher Hinsicht. Eine derartige Vorbereitung – Chance und Herausforderung in einem – unterscheidet sich deutlich von der oft routinemässigen, rein sachbezogenen "Präparation" im

¹³ Alle Kurse, die im Rahmen der Zürcher LehrerInnenfortbildung stattfanden, wurden vom Pestalozzianum Zürich organisiert und durch diese Institution auch finanziell unterstützt.

¹⁴ Auch die arbeitsplatzbezogene Fortbildung wurde vom Pestalozzianum Zürich finanziell unterstützt.

Sachunterricht in der L1. Wichtig ist in jedem Fall, dass die Lernenden die Erfahrung machen, in einer L2 mit Sachinhalten umgehen zu können und dabei gleichzeitig auch sprachlich Fortschritte zu machen, aber auch, dass mehrsprachige Situationen mit der Zeit zum Alltag werden.

Als Sachinhalte kommen Lerngegenstände gemäss Lehrplan in Frage. Obwohl zu den meisten Themen Materialien und Printmedien in französischer Sprache in grosser Zahl verfügbar sind (wie z.B. die verschiedenen Reihen von Jugendsachbüchern), ist die Auswahl wegen den verschiedenen sprachlichen und inhaltlichen Voraussetzungen und Anforderungen in den Klassen nicht einfach. Auch bei den audiovisuellen Medien bietet der Markt ein breites Angebot attraktiver Videos; dank guter Empfangsbedingungen westschweizerischer und französischer TV-Stationen ist es zudem möglich, Sendungen selber aufzunehmen. Trotzdem ist die Auswahl geeigneter Filme/Sendungen zeitaufwendig und durch die einzelne Lehrperson nur in beschränktem Umfang leistbar. Zentrale Text- und Medienverleihe für den bilingualen Sachunterricht wären dringend erforderlich.

Die enge Beziehung der Lehrperson zum Stoff ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts. Für FächergruppenlehrerInnen sprachlich-historischer Ausrichtung bieten sich Inhalte aus Geschichte, Landeskunde, Medienkunde, Lebenskunde, Literatur, evtl. Geografie an. In Frage kommen auch Sachthemen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich sowie Inhalte, die sich für fächerverbindenden Unterricht eignen.

Im inhaltsorientierten bilingualen Unterricht sollten längerfristig alle sprachlichen Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) zum Zuge kommen. Zu Beginn der Oberstufe, im 7. Schuljahr, nach zwei Jahren Französisch in der Primarschule, liegt der Schwerpunkt eher beim Hörverstehen und Lesen. Der Einstieg kann mittels einfacherer Materialien z.B. aus lebenskundlichen Bereichen (Hobbys, Haustiere etc.) erfolgen.¹⁵ Von Anfang an sollte jedoch mit authentischen L2-Materialien gearbeitet werden, z.B. mit Ausschnitten aus Jugendzeitschriften, Jugendsachbüchern und Bilderbüchern. Die Texte oder Videos sollten, wie in der L1, in erster Linie bezüglich ihres Inhalts ausgewählt werden; in sprachlicher Hinsicht können sie durchaus verändert und dem Niveau der Lernenden etwas angepasst werden (cf. 3.3).

Im Gegensatz zu anderen Konzepten des inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts (Immersion in Kanada, bilinguale Züge in Deutschland) weist unser Konzept des zweisprachigen Lernens, wie in 1.2 erwähnt, der Erstsprache eine bedeutende Rolle zu. *Zweisprachig* bedeutet ein Miteinander von L1 und L2 in bestimmten Situationen des Unterrichts. So können anspruchsvolle Situationen des Sachunterrichts in der starken Sprache (L1) derart vorbereitet werden, dass

¹⁵ Vgl. dazu die thematischen Module des neuen Französischlehrmittels *Envol*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, (Frühling 2000), die aus diesem Unterrichtskonzept hervorgegangen sind; ebenso GASSMANN 1997.

die schwache Sprache (L2) für ausgewählte sprachliche Tätigkeiten auf motivierende Weise eingesetzt werden kann. Die Anteile von L1 und L2 und damit auch die Intensität der Sprachlernsituationen variieren. Ziel ist, mit zunehmender Sprachkenntnis den Anteil der L2 zu erhöhen.

- Für eine bestimmte Situation entscheidet die Lehrperson, ob in L1 oder L2 gearbeitet wird. Entscheidungsgrundlagen sind die Ansprüche der Lernaufgaben und die Kompetenz der Klasse. So wird es häufig möglich sein, fremdsprachige Texte zwar lesend zu verstehen, während die anschließende, sprachlich anspruchsvollere Auswertung in L1 durchgeführt werden muss.
- Für den Einstieg in komplexe Materien ist eine Präsentation in der L1 manchmal effizienter als ein demotivierendes Abmühen mit zu schwierigen Materialien. Entscheidend sind darauffolgende Arbeitsphasen mit geeigneten Unterlagen in der L2.
- Manche Techniken und Strategien sind auch in der L1 wichtig und sollten deshalb dort erworben werden, bevor sie in der L2 zur Anwendung kommen. Dazu zählt zum Beispiel das sinnerschliessende Lesen, das im L1-Unterricht auf der Sekundarstufe I oft vernachlässigt wird, weil meistens davon ausgegangen wird, dass die Lernenden Gelesenes auch verstehen. Das trifft aber beispielsweise für schwierige Quellentexte im Geschichtsunterricht überhaupt nicht zu und müsste dort auch bewusst geübt werden. Ähnliches gilt für die Präsentationskompetenz, die in allen Sachfächern in L1 trainiert werden kann. Ferner gehören dazu neuere Schreibtechniken wie z.B. Schreiben nach Modell oder mit Wörterlisten (cf. 3.4.1), die aus der Praxis des L1-Unterrichts bekannt sein sollten.
- Der Kodewechsel (Switching) ist in spontanen Situationen oft die einzige Möglichkeit, eine inhaltliche Arbeit ohne Unterbruch und Motivationsverlust weiterzuführen, und darf deshalb nicht unterdrückt werden (cf. 3.4.2).

Im Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen und Zielen des Sachunterrichts und den Anforderungen einer wirkungsvollen Spracharbeit entwickelten die LehrerInnen der Pilotklassen ihre eigenen Formen eines bilingualen Sachunterrichts. Die persönlichen Lektionsskizzen und verwendeten Materialien wurden schriftlich aufbereitet und an die KollegInnen weitergegeben. Aus dieser Zusammenarbeit entstanden während der Projektdauer über 70 Modelle, sog. *Unterrichtssequenzen*, zu verschiedenen Sachthemen und für verschiedene Stufen. Obwohl die von einzelnen Lehrpersonen entwickelten Materialien von den anderen nicht unverändert in den eigenen Unterricht übertragen werden konnten – Form, Stil und Inhalte des Unterrichts der Lehrpersonen sind zu verschieden – bildeten sie dennoch die entscheidende materielle Basis, die es ermöglichte, den Entwicklungsstand in der Gruppe zu kommunizieren, sich gegenseitig anzuregen und ein gemeinsames Verständnis von bilingualem Sachunterricht zu schaffen. Ein Teil dieser Unterrichtssequenzen wurde überarbeitet und publiziert (cf. ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER 1999). Diese

Materialiensammlung enthält u.a. didaktische Grundlagen und Hinweise zur Unterrichtsgestaltung, eine Beschreibung der Arbeitsformen, die verwendeten authentischen Materialien (Texte, Bilder), Aufgabenblätter für SchülerInnen und Vorschläge zur formativen Evaluation.

2.4 Realisierung des Modells in den Pilotklassen aus der Sicht der LehrerInnen

Um die Umsetzung des Unterrichtskonzepts in der Schulwirklichkeit verfolgen zu können, waren die LehrerInnen der Pilotklassen angehalten, in einem Journal wöchentlich ihren Unterricht zu beschreiben. Das unterrichtliche Geschehen wurde bei Unterrichtsbesuchen begleitet und besprochen. Jeweils am Ende eines Schuljahrs beantworteten sie zudem schriftlich Fragen zu ihrem Unterricht.

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Unterrichtsprotokolle, die Journale und die Fragebogen. Sie dienen auch der Interpretation der Ergebnisse der Evaluation, da die Lehrperson und der Unterricht entscheidende Variablen für den Entwicklungsverlauf und den Lernerfolg der SchülerInnen sind.

Die Journale und Fragebogen wurden von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich genau und ausführlich ausgefüllt. Die nachfolgenden Ausführungen sind deshalb kein getreues Abbild des Unterrichts, vermögen aber dennoch eindeutige Tendenzen aufzuzeigen.

Einstellungen der LehrerInnen der Pilotklassen zur Entwicklung ihres Unterrichts

Die drei folgenden Zitate aus dem Journal einer Pilotklassenlehrerin zeichnen ein eindrückliches Stimmungsbild über die dreijährige Arbeit:

1. *Sekundarklasse:* Sachunterricht in der L2 darf nicht überstrapaziert werden, sonst machen die SchülerInnen nicht mehr mit. Es kann ihnen ein Fach, das sie gerne haben, auch verderben, weil sie mit der Sprache kämpfen, und sie möchten sich eigentlich mit dem Inhalt befassen. Andererseits zwingt sie eine Fremdsprache dazu, sich viel genauer mit der Sache zu befassen, als sie es in der Muttersprache gemacht hätten.

2. *Sekundarklasse:* Dieses zweite Jahr war von Krisen geprägt. Für die SchülerInnen nahm der Französischunterricht kein Ende. Ich musste zurückhaltend sein. Das hat dazu geführt, dass über Napoleon nichts in französischer Sprache stattgefunden hat. Ich war plötzlich in Zeitnot geraten wegen den Aufnahmeprüfungen ans Gymnasium, so dass ich mich ungefähr einen Monat lang auf das Lehrbuch konzentrieren musste und Französisch jeden Tag stattfand. Die Frage ist somit aufgetaucht: Wann ist der bilinguale Unterricht sinnvoll? Bei der Geschichte bin ich nicht mehr so sicher; andererseits hat mein letztes Thema aber über Geld wunderbar geklappt. Es hat aber auch nur in den Französischstunden stattgefunden.

3. *Sekundarklasse:* Früher hatte ich mich nur um das didaktische Vorgehen gekümmert, damit die SchülerInnen die Strukturen und den Wortschatz beherrschten. Es ist jetzt so etwas wie eine tiefere Ebene entstanden; neue Aspekte sind jetzt wichtig geworden, z.B.

- Haltung, Engagement der SchülerInnen, sich vertiefen können

- Der erste Schritt ist oft die Kopfarbeit, aber das Wissen muss wie "in den Bauch hinunter rutschen". Ich glaube, das geschieht eben bei der Anwendung der Fremdsprache im Sachunterricht, weil man sich an einer Sache, einem Inhalt orientiert und die Sprache unbewusst mitbekommt – bis man seine Grenze erlebt, natürlich.

Der bilinguale Unterricht gehört nun zum gewöhnlichen Schullalltag. Seitdem wir in der 3. Sekundarklasse eine mündliche Stunde mit SchülerInnen aus einer traditionellen *Or y vo!*-Klasse haben, realisieren meine SchülerInnen, dass sie gut sind, und sie haben einen gewissen Stolz auf ihre Französischkenntnisse.

Es ist ganz klar, dass ich zweisprachig weiterführen werde. Ich möchte Neues experimentieren, z.B. den Einsatz von Video oder die spontaneren kleinen Sequenzen.

Die Zitate zeigen, dass die zweisprachige Arbeit im Sachunterricht viel Einsatz und Energie verlangte. Alle LehrerInnen beurteilen diese neue Unterrichtsmethode ihrer inhaltlichen Erweiterung wegen als reichhaltiger, kreativer und interessanter als den traditionellen Französischunterricht.

Einhellig sind sie der Meinung, dass die Mitarbeit im Projekt ihnen persönlich aber auch den SchülerInnen viel gebracht und wesentlich zu ihrer Professionalisierung beigetragen habe. Besonders herausgehoben wurden folgende Stichworte:

- der Zuwachs an Sachwissen im direkten Austausch im Team zum Spracherwerb und zu neuen Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik
- das Hinterfragen des eigenen Unterrichts: vom lehrerzentrierten Frontalunterricht zur eigenständigen Schülerarbeit; mehr fächerübergreifendes Unterrichten, weg von der Fehlerorientierung; Verständnis für die Diskrepanz zwischen schriftlichem und mündlichem Ausdruck oder zwischen einer gezielten grammatikalischen Übung und einem frei verfassten Text
- der Mut, Neues auszuprobieren; weniger Lehrmittelgläubigkeit
- die Gewinnung neuer Beobachtungskriterien
- Kontakte, Gespräche, Diskussionen, Erfahrungsaustausch mit KollegInnen, Austausch von Unterrichtssequenzen
- das Ernstnehmen von Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen: man traut ihnen etwas zu, fordert aber auch viel

Die SchülerInnen der Pilotklassen haben sich nach einiger Zeit und je nach Klasse unterschiedlich gut an den bilingualen Sachunterricht gewöhnt (cf. unsere Evaluation in 4.5.2.9, und die Ausschnitte aus Lernjournaleinträgen von SchülerInnen, s. unten, 2.5). Besonders gut gelingt der Unterricht dann, wenn die Lehrperson selber überzeugt von der Methode ist, wie dies im folgenden Zitat eines Pilotklassenlehrers zum Ausdruck kommt:

Zweisprachigkeit als Unterrichtsprinzip scheint mir derart überzeugend, dass es in meinem Unterricht zu einem festen, quasi normalen Bestandteil geworden ist. Der neue Lehrplan sieht diese Möglichkeit des fächerübergreifenden Lernens auch vor.

Das Ausarbeiten der zweisprachigen Unterrichtssequenzen brauchte viel Zeit, da geeignetes authentisches Material gesucht werden musste. Besuche in Bibliotheken und Fachbuchhandlungen waren dazu unumgänglich, was aber nur in den Ferien möglich war. Die meisten LehrerInnen rechneten mit einem durchschnittlichen Mehraufwand von mindestens zwei bis drei Stunden wöchentlich.

Die Möglichkeit, auf bereits ausgearbeitete Unterrichtssequenzen zurückgreifen zu können, werten alle als sehr entlastend. Das zweisprachige Arbeiten im Sachunterricht verlangte mehr Flexibilität, gleichzeitig aber – zumindest in der Orientierungsphase – genaues Planen der Unterrichtsschritte.

Die Mitarbeit im Projekt wurde von den Schulbehörden und den Lehrerkollegen der meisten LehrerInnen der Pilotklassen mit Interesse verfolgt und von den Eltern der SchülerInnen gut akzeptiert. In zwei Schulhäusern ist vorgesehen, den zweisprachigen Unterricht in weiteren Projekten breiter zu etablieren.

Alle wünschen eine weitere Zusammenarbeit im bestehenden Team und werden den zweisprachigen Unterricht mit Überzeugung selber in ihren Klassen weiterentwickeln. Einzelne haben bereits begonnen, ihr Wissen in Fortbildungskursen oder bei der Entwicklung von Lehrmaterialien weiterzugeben¹⁶.

Umsetzung des Unterrichtskonzepts in der Schulwirklichkeit

Im Folgenden werden vier Aspekte der Umsetzung diskutiert:

- Intensität des bilingualen Unterrichts
- Einbezug authentischer französischer Texte und anderer Medien
- Gewichtung der einzelnen Sprachfertigkeiten im Französischunterricht im Vergleich zum bilingualen Sachunterricht
- Sprachreflexion und Arbeit am Wortschatz

Die Darstellungen basieren auf den Journalen der LehrerInnen der Pilotklassen und es wird versucht, die Entwicklung während der drei Sekundarschuljahre nachzuzeichnen.

Intensität des bilingualen Unterrichts

Die Intensität des bilingualen Unterrichts hing – abgesehen vom persönlichen Engagement – stark vom Stundenplan und der Fächerverteilung ab. So unterrichtete z.B. der Lehrer der PK1 im ersten Schuljahr kein Sachfach, was die Auswahl der Themen auf den lebenskundlichen Bereich, die Medien und Sprachthemen einschränkte (cf. oben, 2.2, die Ausführungen zur schulischen Situation der LehrerInnen der Pilotklassen).

Tabelle 3 zeigt die Verteilung des bilingualen Unterrichts auf die einzelnen Fächer und seine Ausgestaltung im Unterrichtsprogramm. PK4 und PK6 entsprechen mit ihrem Unterricht am ehesten den Idealvorstellungen des Projekts. Über alle drei Jahre zogen sich in diesen Klassen die zweisprachigen Unterrichtssequenzen blockartig hin und waren immer längerfristig vorbereitet und geplant. Dies zeigt sich denn auch darin, dass diese beiden Lehrpersonen

¹⁶ Die Mitglieder der Projektgruppe und die LehrerInnen der Pilotklassen haben sich in der Ostschweizer Arbeitsgruppe für den bilingualen Sachunterricht zusammengeschlossen, die der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz angeschlossen ist. Adresse: Forum für die Zweisprachigkeit, Seedorfstr. 99, Postfach 1180, CH-4501 Biel/Bienne. Tel. 032 321 62 36; Fax 032 321 65 33; e-mail: bilinguisme@isbiel.ch.

sehr viele Unterrichtssequenzen zu verschiedenen Sachthemen eigenständig entwickelt haben.

Tab. 3: Verteilung der zweisprachigen Lektionen auf die Fächer und Gestaltung des zweisprachigen Unterrichts

Jahr	bilingualer Sachunterricht: in welchen Fächern und wie häufig			längere Unterrichtssequenzen oder Einzelstunden mit bilingualem Sachunterricht, spontan oder geplant		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.
PK1	in D, F	in D, G		oft in Einzelstunden	oft in Einzelstunden	
PK2 AVO	in F und M&U, aber eher selten	in D und M&U		blockartige Sequenzen, spontan in Einzellektionen	kurze Blöcke (2-3 Std.), Verwendung vorhandener Unterrichtssequenzen	
PK3	in G, D, Lebenskunde	in G, D, Lebenskunde		immer wieder wenig, spontan	kürzere Sequenzen	
PK4	selten in D u. F, häufig in G	in G und in Gg	in D und G	lange Sequenzen über 2-3 Wochen	blockartige Sequenzen	blockartige Sequenzen
PK5	in G, D, Lebenskunde	in F, D, G		immer wieder wenig, spontan	Einzelstd., blockartig	
PK6	2/5 von F, zunehmend auch in G	1/4 von F, 1/2 von G einige Lektionen Gg von einem Kollegen gehalten	1/4 von F, mehr als 1/2 von G	Schreib- u. Ausspracheatelier als Block, sonst eher Einzelstd.	Schreib- und Leseatelier als Block; G fast immer zweisprachig	Einzelstd. in F; G immer zweisprachig je nach vorliegendem Material
PK7 AVO	in D und in M&U zweisprachiges Zeitungsprojekt	vermehrt in F, da in G in der Stammklasse zu grosse Leistungsunterschiede	nur in F, mit abnehmender Häufigkeit	spontan in Einzelstd.	spontan in Einzelstd.	kurze Einschübe M&U Themen als längere Sequenzen

F = Französisch; D = Deutsch; G = Geschichte und Gg = Geografie, meist integriert in M&U = Mensch und Umwelt

Einzig in der PK6 fand der Geschichtsunterricht bis Ende 3. Klasse zunehmend regelmässig zweisprachig statt, d.h. 2 Lektionen pro Woche. Keine andere Lehrperson wollte sich auf eine Stundenzahl pro Woche festlegen lassen (cf. unsere "ideale" Vorgabe, oben, Abb. 1). Blockartige Einschübe bilingualen Unterrichts arrangierten auch die anderen LehrerInnen. Bei ihnen fand bilingualer Unterricht aber häufiger in Einzelstunden und eher spontan statt. In einigen Fällen fand der bilinguale Unterricht während den eigentlichen Französischstunden statt, meist aber wurde er in die Fächer Deutsch, Geschichte, Geografie, Lebenskunde oder Berufskunde gelegt, was damit zusammenhängen

mag, dass der ohnehin schwach dotierte Französischunterricht (vier Lektionen pro Woche) nur ungern auf Kosten der Lehrbucharbeit verändert wurde.

Tab. 4: Zusammenstellung der ausgearbeiteten Unterrichtssequenzen

Anzahl der in schriftlicher Form ausgearbeiteten Unterrichtssequenzen (U.seq.) zu Sachthemen, die dem ganzen Team zugänglich waren. (In allen Klassen wurde zusätzlich an weiteren kleineren und grösseren Sequenzen gearbeitet.)			
Jahr	1.	2.	3.
PK1	2 Geschichte 1 Geografie 1 Medien	2 Geschichte 1 Malerei 4 Medien	1 Geografie 5 Medien
19 U.seq.	1 Sport 5 U.seq.	1 Geld 8 U.seq.	6 U.seq.
PK2 AVO	keine ausformulierten schriftlichen Dokumente		
PK3	1 Geschichte 4 U.seq.	2 Geschichte 1 Leute 2 U.seq.	
PK4	5 Geschichte 1 Tiere	2 Geschichte 1 Geographie 1 Malerei	4 Geschichte 1 Geografie 1 Beruf
17 U.seq.	6 U.seq.	4 U.seq.	1 Geld 7 U.seq.
PK5	1 Geschichte 3 U.seq.	2 Geschichte 1 U.seq.	2 U.seq.
PK6	2 Geschichte, 1 Medien 1 Tiere 1 Hobby	3 Geschichte 1 Medien 1 Berufe	3 Geschichte 1 Malerei
15 U.seq.	1 Schule 6 U.seq.	5 U.seq.	4 U.seq.
PK7 AVO	1 Geografie 1 U.seq.		

Einbezug authentischer französischer Texte und anderer Medien

Leitend für den Französischunterricht war für alle Lehrpersonen dasselbe verbindliche Lehrmittel *On y va!*. PK7, eine der beiden Klassen des Schultypus AVO, arbeitete teilweise mit einem anderen Lehrmittel. In der 3. Sek. lösten sie sich zunehmend vom Lehrbuch, d.h. sie übernahmen meist nur noch die grammatischen und lexikalischen Vorgaben, nicht aber die Texte und die Übungen.

Im Sachunterricht fanden viele authentische Texte Verwendung, die für den Gebrauch in der 1. Sekundarklasse meist durch die LehrerInnen selbst vereinfacht wurden. Weniger häufig wurde mit Aufnahmen von Radio und TV gearbeitet. Nur der Lehrer von PK1 arbeitet häufig mit audiovisuellen Medien. In seiner Klasse entstanden viele Unterrichtssequenzen zum Umgang mit Massen-

medien, v.a. mit TV und Zeitschriften. Computerunterstützte Lernprogramme wurden individuell in den meisten Klassen eingesetzt, v.a. aber in PK1, 3, 5, 7. Es scheint, dass bei den Lehrern der PK1 und 6 das Arbeiten mit authentischem Material spätestens ab dem 2. Schuljahr zur Selbstverständlichkeit wurde. Sie konnten als einzige angeben, wie häufig sie authentisches Material einsetzten.

Tab. 5: Verwendung authentischer Texte und anderer Medien

Jahr	1.	2.	3.
PK1	häufig Zeitschriften, weniger häufig audiovisuelle Medien, selten Computer; noch keine ganz authentischen, d.h. unveränderten Texte außer Comics und Telefonbuch	Texte aus den Lehrmitteln <i>On y va!</i> und <i>Co va!</i> , Geschichtsbüchern, Videosequenzen, Ausschnitte aus Dokumentarfilmen, Feuilles aus TV-Sprachkurs <i>Picnick!</i> , kurze TV-Filme, Reportagen einmal pro Woche eine Lektion authentischer Texte	
PK2 AVO	Chansons, Video, Zeitungen nur sporadisch, nicht jede Woche Einbezug authentischer Texte	kleinere authentische Texte und Videosequenzen Verwendung von 2 vorliegenden Unterrichtssequenzen	
PK3	Bilder und Texte, Video, Computer, Zeitschriften sporadischer Einbezug authentischer Texte	andere Lehrwerke, Zeitschriften, nur Videos, die vom Team zur Verfügung gestellt wurden; pro Geschichtsthema 1-2mal kleinere authentische Texte	
PK4	Übersetzungen aller Unterrichtsunterlagen, Vereinfachung von Texten aus Sachbüchern Tendenz zur Verwendung unveränderter authentischer Texte	Jugendzeitschriften, Geschichtsbücher für Kinder, Übersetzungen eigener Unterlagen erste Unterrichtssequenzen mit ausschließlich authentischen, unveränderten Texten kurze Radio- und Videosequenzen	Texte und Bilder aus Geschichtsbüchern unverändert übernommen, in allen Unterrichtssequenzen authentische Texte
PK5	Video, Computer, Zeitschriften sporadischer Einbezug authentischer Texte	Video, Computer, Zeitschriften authentische Texte aus Unterrichtssequenzen	
PK6	authentische Texte aus Jugendzeitschriften, Comics, Sachbüchern viele Spiele	Jugendzeitschriften, Comics, Sachbücher, viele Spiele, Chansons, Videosequenzen eher selten Computer ein- bis zweimal pro Woche authentische Texte	Jugendzeitschriften, Comics, Sachbücher, viele Spiele, Chansons, mehr Videosequenzen eher selten Computer zweimal pro Woche authentische Texte
PK7 AVO	Chansons, Computer, Zeitungen	Chansons, Computer, Zeitungen, Bücher, Kassetten häufig kurze authentische Texte	Musik, kurze Videosequenzen einmal wöchentlich CD-Rom und Lingua-Trainer

Gewichtung der einzelnen Sprachfertigkeiten im Fach Französisch im Vergleich zum bilingualen Sachunterricht

Tabelle 6 gibt die von den LehrerInnen der Pilotklassen geschätzten Prozentwerte für den Anteil der einzelnen Sprachfertigkeiten im Unterricht wieder; die erste Zeile pro Zelle gibt die Prozentzahl für den (traditionellen) Unterricht im Fach Französisch an, die zweite Zeile die Zahl für den bilingualen Sachunter-

richt. Da im letzteren häufig authentische französische Texte eingesetzt wurden, wurde das **Leseverstehen** hier bei allen Klassen eindeutig mehr gewichtet als in der traditionellen Lehrbucharbeit.

Tab. 6: Anteil der einzelnen Sprachfertigkeiten im Französischunterricht und im bilingualen Sachunterricht

Jahr	Gewichtung des Hörverstehens			Gewichtung des Leseverstehens			Gewichtung des Sprechens			Gewichtung des Schreibens		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
PK1	*25%	25%		25%	25%		25%	25%		25%	25%	
	*30%	viel		30%	viel		20%	mittel		20%	mittel	
PK2 AVO	30%	20%		30%	20%		30%	20%		10%	30%	
	30%	30%		40%	40%		20%	30%		10%	10%	
PK3	5%		20%	35%		30%	30%		40%	30%		10%
	5%		10%	80%		70%	15%		10%	5%		10%
PK4		10%	wenig		30%		10%	30% ⁵	wenig		30%	
	50%	10%	15%	30%	30%	30%	10%	30%	30%	20%	30%	25%
PK5			40%		mittel	30%			10%		viel	20%
		5%	30%		30%	30%		30%	30%		35%	10%
PK6	viel ²	viel ²	viel	wenig ¹	wenig ¹	wenig ¹	viel ^{3,7}	viel ³	viel ³	viel ⁴	viel ^{4,6}	viel ⁴
	30%	35%	35%	35%	30%	25%	25%	25%	25%	20%	20%	15%
PK7 AVO	20%	30%	25%	60%	30%	25%	15%	20%	20%	10%	20%	20%

* 1. Zeile pro Zelle = (traditioneller) Französischunterricht;

2. Zeile = bilingualer Sachunterricht

¹ das Lehrbuch bietet keine anspruchsvollen Lesetexte, die SchülerInnen sind unterfordert, seit sie mit authentischen Sachtexten konfrontiert werden. In der 2. Sekundarklasse spezieller Block *lire en français*

² aber fast ausschliesslich Lehrerstimme, selten fremde Stimmen (Radio, TV)

³ Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiele

⁴ viele andere Formen neben den vorgegebenen écrit-Übungen

⁵ Sprechen wurde intensiviert

⁶ Spezieller Unterrichtsblock *Atelier d'écriture*

⁷ Spezielle Sequenz *prononciation*

Kein eindeutiges Bild zeigt sich für das **Hörverstehen**. Das kommunikativ ausgerichtete Lehrmittel *On y va!* räumt dem Hörverstehen breiten Raum ein, d. h. die SchülerInnen müssen häufig Lehrbuchtexte über Tonband anhören, verstehen, nachsprechen, auswendig lernen. Im Lehrbuch gibt es einige weitere Übungen zum Hörverstehen, die aber allesamt eng am durchgenommenen Wortschatz und den Zielstrukturen entlang führen. So hat in der Einschätzung der Lehrpersonen das Hörverstehen im Französischunterricht mit dem Lehrbuch einen hohen Stellenwert, aber der Wert dieser Übungen scheint bei einigen LehrerInnen nicht unbestritten. So setzen die PK1, 2, 4 das Hörverstehen im lehrbuchgeleiteten Unterricht als eher weniger gewichtig an. Diese Urteile hängen natürlich eng von der Art und Weise ab, wie mit dem Lehrbuch gearbeitet wurde.

Ein ähnliches Bild zeigt sich für **Sprechen** und **Schreiben**. Im Verlauf der drei Versuchsjahre wurde klar, dass es nicht einfach ist, sinnvolle und ergiebige Sprechanlässe in den Sachunterricht einzubauen. Der lehrbuchgeleitete Unterricht scheint mehr Sprechanlässe zu bieten, die aber qualitativ nicht unbestritten sind.

Für das Schreiben gilt das Gleiche: Das Lehrbuch gibt eine Reihe von gelenkten Schreibübungen entlang der gerade durchgenommenen Grammatik vor; das freie Schreiben (kreative Schreibenanlässe, Sachtexte) kommt dementsprechend auch bei den PK selten vor. Ein abwechslungsreiches, breites Angebot (einmal pro Woche) hatten nur die PK6 und PK4. In PK6 wurden die Texte zudem in Partnerarbeit korrigiert und überarbeitet.

Sprachreflexion und Arbeit am Wortschatz

Das Lehrbuch bestimmte die sprachliche Progression. Zunehmend versuchten die LehrerInnen der Pilotklassen jedoch, die Grammatikarbeit mit der Sprachentwicklung der SchülerInnen zu koordinieren, v.a. PK4 und 7. Dabei wurde häufig kontrastiv L1-L2 (-L3) gearbeitet. Starke Impulse gingen dabei von den LehrerInnen der PK4, 6 und 7 aus.

Tab. 7: Sprachreflexion und Arbeit am Wortschatz

Jahr	Sprachreflexion			Arbeit am Wortschatz (Wortsch.)		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.
PK1	lehrbuchgeleitet für schwächere Sch. auch am Sprachstand orientiert teilweise kontrastiv	lehrbuchgeleitet zunehmend kontrastiv		Wortsch. <i>On y va!</i> verbindlich im Satzzusammenhang gelernt individuelle Wortkartei Wortsch. aus U.seq.	Wortsch. <i>On y va!</i> verbindlich im Satzzusammenhang gelernt Arbeit mit Revoca Wortsch. aus U.seq., Wortfelder, Cluster	
PK2 AVO	selten lehrbuchgeleitet manchmal kontrastiv und am Sprachstand der Sch. orientiert	häufig lehrbuchgeleitet oft kontrastiv		Wortsch. <i>On y va!</i> verbindlich Wortsch. aus U.seq. im Satzzusammenhang gelernt, Spielformen, Mind-Map	Wortsch. <i>On y va!</i> verbindlich Wortsch. aus U.seq. Lückentexte, Bildlegenden, wenig Mind-Map, Vocabulaire	
PK3	lehrbuchgeleitet manchmal kontrastiv	lehrbuchgeleitet vorwiegend kontrastiv		Wortsch. <i>On y va!</i> verbindlich z.T. Wortsch. aus U.seq. im Satzzusammenhang gelernt, Revoca selten Mind-Map	Wortsch. <i>On y va!</i> verbindlich z.T. Wortsch. aus U.seq. im Satzzusammenhang gelernt, Revoca Wortkartei freiwillig	

(Fortsetzung von Tab. 7.)

Jahr	Sprachreflexion			Arbeit am Wortschatz (Wortsch.)		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.
PK4	lehrbuchgeleitet kontrastiv (Verben, Adjektive)	lehrbuchgeleitet und am Sprachstand orientiert. falls möglich kontrastiv.	lehrbuchgeleitet und am Sprachstand orientiert kontrastiv (parallele Behandlung Nebensätze und Konjunktiv)	Wortsch. <i>On y va'</i> verbindlich Wortsch. aus U.seq. in Lückentest abgefragt	Wortsch. <i>On y va'</i> verbindlich im Satzzusammenhang gelernt. Wortsch. aus U.seq., Ver- wendung in Sachtexten	Wortsch.arbeit zentral Wortsch. <i>On y va'</i> verbindlich Wortsch. aus U.seq. vielseitiges Üben: Wortfamilien, erklärende Sätze, Redewen- dungen.
PK5		lehrbuchgeleitet und am Sprachstand orientiert			Wortsch. <i>On y va'</i> und aus U.seq. Wörter im Satzzusammenhang gelernt und mit Revoca	
PK6	lehrbuchgeleitet spontan am Sprachstand orientiert kontrastiv: Verbstellung, Modalverben	lehrbuchgeleitet spontan am Sprachstand orientiert kontrastiv: Satzbau	lehrbuchgeleitet spontan am Sprachstand orientiert kontrastiv: Konjunktiv, Zeitformen der Vergangenheit	Wortsch. <i>On y va'</i> verbindlich Wörter im Satzzusammenhang gelernt selten Wörter aus U.seq. Spiele: Mind- Map, Wörter in Text verarbeitet	Wortsch. <i>On y va'</i> verbindlich selten Wörter aus U.seq. Neue Wörter in Text verarbeitet, Mind-Map	Wortsch. <i>On y va'</i> verbindlich Wörter aus Sachthemen nach eigener Wahl im Satz- zusammenhang Lernkartei, Wörter in Text verarbeitet
PK7 AVO	entlang <i>On y va'</i> und <i>On y va'-C</i> kontrastiv drei- oder mehrsprachig (F-D-E)	lehrbuchunabhängig am Sprachstand der Sch. orientiert (Wortbildung)	meist nach Sprachstand häufig dreispr. (F-D-E)	Wortsch. <i>On y va'</i> und <i>On y va'-C</i> verbindlich Mind-Map	Langzeit-Lernphase mit Gesamt- vokabular individ. ausgeprägter Erweiterungswortschatz indiv. verarbeitet: Mind-Map, Computer	Wortsch. <i>On y va'</i> und diverse andere Quellen indiv. verarbeitet: Mind-Map, Kartei

2.5 Arbeit mit Lernjournalen

Zum vorliegenden Konzept des zweisprachigen Lernens gehören auch lernunterstützende Begleitmassnahmen. Eine davon ist die Arbeit mit dem Lernjournal. Seit den *Reisetagebüchern* von GALLIN & RUF (1990) und den *eigenständigen Lernern* von BECK ET AL. (1997), welche die Idee des Lernjournals bei uns bekannt machten, hat die Metakognitionsforschung auch in der L2-Erwerbsforschung weiter zum Verständnis von Lernprozessen beigetragen. Unter metakognitiven Lernstrategien versteht man das bewusste Wissen, das Lernende über ihre Lernstrategien und Lerngewohnheiten haben. Alle Lernen-

den wenden Lernstrategien an, die einen wenige, die anderen viele, effiziente oder weniger effiziente; den meisten sind ihre Strategien jedoch nicht bewusst. Lernende können ihren Erfolg steigern, wenn sie einsehen, dass ihre bisherigen Lerngewohnheiten nicht optimal waren, und sie bereit sind, neue auszuprobieren. Zu diesem Zweck muss ihnen bewusst gemacht werden, welches überhaupt ihre Lerngewohnheiten sind.

Das Arbeiten mit einem Lernjournal eignet sich dafür sehr gut. Beobachtungen das eigene Lernen betreffend werden über einen längeren Zeitraum nach Anleitung der Lehrperson aufgeschrieben. Mögliche Fragestellungen wären z.B. die eigenen Schwächen bezüglich der Aussprache, das "Nicht-Beginnen-Können" mit den Hausaufgaben, Probleme beim Nachschlagen in einem Wörterbuch und Fragen nach dem Sinn des Französischlernens überhaupt. Sind die Schwächen einmal formuliert, kann die Lehrperson individuelle Lernhilfen geben, schriftlich oder mündlich, die die Lernenden anschliessend umzusetzen versuchen. Sich einstellende Erfolge können ebenfalls als Lichtblicke eingetragen werden. Treten nicht sofort Erfolge auf, geht der dialogische Prozess mit der Lehrperson oder auch mit KlassenkameradInnen weiter. Schriftliche Eintragungen erhöhen auf jeden Fall den Bewusstseitsgrad. Sie sorgen dafür, dass weniger vergessen wird und heben generell die Qualität und Verbindlichkeit von Aussagen. Sie sind Grundlage von Lernbiographien, die letztlich auch persönlichkeitsbildend wirken.

Im folgenden soll nun beschrieben werden, wie die Arbeit mit dem Lernjournal während des dreijährigen Schulversuchs verlaufen ist und wie man sie optimieren könnte.

Zuerst wurden mit den LehrerInnen der Pilotklassen Fortbildungsgespräche über die Ziele eines Lernjournals geführt und bereits existierende Beispiele begutachtet (z.B. das *Journal de bord* von GASSMANN 1992). Gemeinsam wurde an möglichen Formen gearbeitet. Als Diskussionsresultat erstellten wir im Mai 1994 eine Anleitung zu Händen der Lehrpersonen, die ausschnittsweise folgendes enthielt:

Ziele des Lernjournals (LJ):

Das LJ begleitet die SchülerInnen in ihrem Lern- und Arbeitsprozess. (...)

Das LJ ermöglicht das Lernen nach eigenem Weg, der nicht unbedingt nach dem Kopf der Lehrperson geht. Arbeit mit einem LJ bedeutet, den SchülerInnen Lernautonomie zu geben. Die Hefeeinträge werden von den SchülerInnen selbständig gemacht (Die Lehrperson zeigt nur verschiedene Möglichkeiten, Regeln anschaulich auf). Das LJ dient zur Selbst- und Fremdbewertung.

Die SchülerInnen sollten und werden einsehen, dass die Einträge nur etwas nützen, wenn sie ernsthaft gemacht werden. Das Arbeiten mit dem LJ ist Trainingszeit.

Ob die Arbeit mit dem LJ positiv ausfällt, hängt wesentlich ab von der positiven Haltung der Lehrperson. Erfahrungsgemäss betrachten die SchülerInnen ihr LJ als etwas sehr Persönliches, das sie schätzen und sehr ordentlich führen. Die Lernenden denken vermehrt und bewusster über ihre Lernwege nach, formulieren Begründungen für gute und misslungene Resultate, halten dies und die Konsequenzen daraus schriftlich fest, was für sie den

Verbindlichkeitsgrad erhöht und eine Kontinuität garantiert. Mit der Zeit wird auf diese Weise die Individualität und die Persönlichkeit gestärkt.

Das Lernjournal hilft dem Lehrer oder der Lehrerin, die Jugendlichen und deren Entwicklung besser kennenzulernen. (...)

Begleitung durch die Lehrperson (Auswertung):

Die SchülerInnen brauchen für die Einträge viel Zeit. Da sie ihre Einträge schön gestalten wollen, wünschen sie eine wöchentliche "Lernjournal-Lektion". Während die SchülerInnen arbeiten, hat die Lehrperson Zeit, mit einzelnen von ihnen das LJ zu besprechen. Es werden vorwiegend mündliche Rückmeldungen gegeben, da schriftliche Notizen sehr viel Zeit beanspruchen und als Eingriff in die Privatsphäre des persönlichen LJs gewertet werden könnten.

Gelegentlich werden alle LJ eingesammelt. Dabei sollen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, Stellen, die zu persönlich sind, z.B. mit Heftklammern für die Augen der Lehrperson zu schliessen (hängt vom gegenseitigen Vertrauen ab).

Kurze Bemerkungen auf Post-it-Zetteln dienen für ein späteres Gespräch.

Pro Semester schaut eine Lehrperson das LJ ungefähr dreimal gründlich an. Einzelne SchülerInnen melden sich bei Fragen selbst zur Besprechung.

Schreiben im Lernjournal über das eigene Lernen:

Neben den inhaltlichen Einträgen sollen die SchülerInnen immer wieder ihr Verhalten, ihre Leistungen reflektieren, z.B.:

1. Nach einer Einführung: Was habe ich verstanden, was kann ich, was nicht?
2. Nach einer Übungsphase: Sich Rechenschaft geben, wie der Lernprozess verlaufen ist.
3. Nach einem Test: provisorische Selbstbeurteilung: was ist gelungen, was nicht? Konsequenzen formulieren!
4. Nach Erhalt der Beurteilung durch die Lehrperson aufschreiben, ob man einverstanden ist oder nicht, warum? Gründe, Gefühle?

Wenn diese Einträge ernsthaft gemacht werden, hat die Lehrperson bei Schwierigkeiten eine Grundlage und kann helfen. Erfährt der/die Hilfesuchende tatsächlich Hilfe, ist dies eine Motivation zum Weiterfahren.

Parallel ist eine **Einführung in verschiedene Lerntechniken** denkbar. Allerdings sind kurzfristig keine Verhaltensänderungen zu erwarten, da bisheriges Lernverhalten sehr hartnäckig verankert ist. Erst, wenn die SchülerInnen unter einem gewissen Leidensdruck stehen, greifen sie – mit Hilfe der Lehrperson – auf neu eingeführte Techniken zurück.

Neben diesen Anweisungen wurden auch ausführlich Vorschläge zur formalen Gestaltung des LJ mitgegeben. Einzelne Lehrpersonen haben sich entschieden, nur ein Lernjournal-Heft für alle Themen aus dem Sachunterricht und Einträge aus dem Französischunterricht zu führen.

Rückblickend ist es interessant zu sehen, wie sich die Anleitung zum Gebrauch des LJ ausgewirkt hat. Die untergeordnete Bedeutung der Einführung in mögliche weitere Lerntechniken und das Fehlen einer differenzierteren Auseinandersetzung mit der Beobachtung von Lernprozessen und metakognitivem Verhalten hat, wie die abschliessende Evaluation durch die Lernenden zeigt (cf. nächster Abschn.), zu einer mangelnden Auseinandersetzung mit diesen Bereichen geführt (für eine Übersicht über *kognitive und metakognitive Lernstrategien beim Lernen einer L2* cf. ELLIS 1994:537f.).

Jede Lehrperson hat natürlich im Laufe der drei Jahre zusätzlich eigene Anleitungen gegeben und eigene Formen der Arbeit mit dem LJ entwickelt. Die folgenden Meinungen von SchülerInnen am Ende des Projekts zeigen eindrücklich, wie die Arbeitsvorschläge mit dem LJ von den SchülerInnen aufgenommen und umgesetzt wurden.

SchülerInnenaussagen zur Führung des Lernjournals

Am Ende des 3. Sekundarschuljahres im Rahmen der Umfrage U4 zu Motivation und Einstellung (cf. 4.5.2.9) wurde mit einer Frage zum Einsatz des Lernjournals Bilanz gezogen bezüglich dessen Wahrnehmung und Wirkung. Die Frage lautete: *«Führst Du ein Lernjournal? Wenn ja, was bringt es Dir? Was sind die Vorteile / Nachteile, was ist der Nutzen / die Schwierigkeiten?»* Die folgende Zusammenstellung zeigt alle Antworten der SchülerInnen.

Tab. 8: Auswertung der SchülerInnenaussagen zum Lernjournal

Wertung/ Anzahl	Aussagen
positiv n = 2	Allgemein: würde ich immer weiter empfehlen, sehr gut (1), ich arbeite gern mit dem LJ (1)
positiv n = 17	Lernstrategie(n): Man lernt gerne mit dem LJ (1), Man kommt besser draus, man lernt mehr, wenn man die Sachen selber eintragen muss (1), Man kann besser aus Fehlern lernen (1), gutes Nachschlagewerk (4), ergründen, wie man lernt (2), gute Art, zu lernen (1), Es ist ein Heft, wo man Fehler machen kann, wo die Fehler sogar zum weiteren Lernen nützlich sein können (1), Die Themen wirken dann auch zusammenhängend und sind nicht einfach in irgend einem Ordner (1), man kann nachschlagen, wie man gelernt hat (1), lernt, gut zu schreiben (3), wenn man einen eigenen Text schreibt, lerne ich mit dem Wörterbuch (1)
positiv n = 16	Autonomieaspekt: Sehr übersichtlich, sehr gut, eigenes persönliches Heft, toll (6), kann eigene Gedanken aufschreiben, freier (9), man kann es führen, wie man will (1)
positiv n = 34	Formale und praktische Aspekte: besserer Überblick (1), hat immer alles dabei (6), es ist alles zusammen, keine flatternden Blätter (12), es ist nie voll, man legt einfach neue Blätter ein (1), kein Blätterchaos im Mäppli (3), immer zu Handen, praktisch (2), man kann die Blätter nicht so leicht verlieren (6), man kann schnell nachschlagen (1), man muss nicht gross auf Rechtschreibung achten (2)
negativ n = 13	es ist schwierig, Ordnung zu haben (4), man hat mehrere Journale, weil nicht alles in einem Platz hat, das ist doof (1), auf der linken Seite ist es schwierig zu schreiben (2), es geht schneller kaputt als normale Hefte (1), Vieles umher schleppen, ein Ordner wäre sinnvoller (1), Man muss es immer wieder neu machen (2), nicht so schöne Schrift (2)
positiv n = 6	Inhaltliche und psychologische Aspekte: Korrekturen und Kommentare des Lehrers (4), Sachen, die einen beschäftigen loswerden (1), Manchmal hat man Mühe, etwas zu schreiben, aber am Schluss ist es lustig, das anzuschauen (1)
negativ n = 9	manche Themen sind zu persönlich (4), manche Themen machen Mühe (5)

75 positiven Äusserungen stehen 22 negative gegenüber, was als Erfolg der Arbeit mit dem Lernjournal zu verzeichnen ist. Die grösste Bedeutung hat der formale, praktische Aspekt: es war für die SchülerInnen eine neue Erfahrung, dass der Unterrichtsstoff von mehreren Fächern, z.B. Geschichte, Französisch, Lebenskunde, in einem Dokument zusammengeführt wurde, und gerade dies schätzten viele besonders, obwohl es auch kritische Bemerkungen dazu gibt. Lernpsychologische oder lerntechnische Anliegen werden deutlich seltener erwähnt, was bestätigt, dass diese Aspekte in der Arbeit mit dem Lernjournal zu kurz kamen; sie müssten künftig stärker gewichtet werden.

Sechs Lernjournal-Einträge von SchülerInnen

Als Beispiele geben wir zum Abschluss sechs unkorrigierte Einträge wieder, die von SchülerInnen 1994, nach 6 Monaten in der 1. Sekundarklasse niedergeschrieben worden waren:

- Französisch - meine Schwierigkeiten und wie ich sie in den Griff bekommen habe: Meine Schwierigkeiten, die ich anfänglich hatte, habe ich durch vermehrtes lernen und einer Anfreudung mit der Sprache bei einem Urlaub in Frankreich so in den Griff bekommen, dass mir die Sprache keine grösseren Schwierigkeiten mehr macht. Da mir aber das Lehrmittel langweilig und überholt vorkommt, kommen mir die Arbeiten mit den authentischen Texten gelegen, so lange sie nicht zu schwer sind. Bei der Klausurvorbereitung bin ich krankheitsbedingt noch nicht sehr weit (2 von 5 Blättern gelöst), was bedeutet, dass ich sehr viel Arbeit nach Hause nehmen muss. Leider hatte ich einige Konzentrationsschwierigkeiten bei der Arbeit am Komma von heute morgen. Da ich bei der Arbeit am Komma zuerst einmal alles durcharbeiten möchte, und nachher noch spezialisiert auf Themen (Regeln) eingehen möchte, bei denen ich mich noch nicht so sicher fühle, bin ich schon ziemlich weit. Dies heisst aber noch lange nicht, dass ich alle diese Regeln vollständig begriffen habe.
- 6 Monate Lernjournal - eine Bilanz: Ich finde, dass das Lernjournal praktisch und übersichtlich ist. Besonders gut ist, wie ich denke, dass Grammatikregeln in Deutsch und Französisch nicht mehr wie früher auf losen Blättern, sondern im Heft sind. Natürlich hat das Lernjournal auch Nachteile z.B. schreiben wir, seit wir das Lernjournal haben, viel mehr als früher, was mir nicht allzu grosse Freude bereitet. Noch ein Nachteil ist meiner Meinung nach, dass Geschichteinträge immer wieder durch Franz.- und Deutscheinträge unterbrochen werden, was das Lernen auf eine Geschichtsprüfung erschwert. Da ich glaube, dass mit dem Heft nur dann der Lerneffekt gross ist, wenn so ein Heft übersichtlich, schön und sorgfältig gestaltet ist, und weil ich für eine solche Gestaltung Zeit brauche, wird meiner Meinung nach bei solchen Einträgen viel zu sehr gehetzt.
- Beim Lernjournal fällt mir das Eintragen in das Inhaltsverzeichnis schwer, auch benötigt man dafür schon 2-3 Minuten. Es fällt mir besonders auf, wenn wir eine ca. 5 Minuten lange Arbeit machen. Da hat man etwa die Hälfte der Zeit nur mit Titel und Inhaltsverzeichnis zu verbringen. Gut finde ich hingegen, dass man mehrere Fächer in einem Heft hat. Da hat man alles beisammen. Ein Nachteil ist jedoch, dass man immer wieder Stellen freilassen muss und daher Lücken bekommt. Sehr gut würde ich das Lernjournal finden, wenn es kein Inhaltsverzeichnis hätte.

Französisch - meine Schwierigkeiten: Manchmal habe ich unerwartete Probleme im Mündlichen, plötzlich fallen mir die einfachsten Wörter nicht mehr auf Französisch,

sondern auf Italienisch, Lateinisch oder Englisch ein. Da habe ich wie eine Barriere und werde sehr nervös, und kann überhaupt nicht mehr überlegen. Das schlimmste ist auch, dass ich nicht weiss, was ich dagegen machen kann. Die Arbeit mit den authentischen Materialien macht mir keine Mühe, im Gegenteil, ich finde es viel interessanter als die Texte von *On y va!*, die auf mich so gekünstelt und langweilig wirken. Von mir aus könnte man noch mehr Lektionen Französisch mit authentischen Texten verbringen.

- Mit dem Lernjournal gebe ich mir mehr Mühe für Hefteinträge, denn ich will etwas Schönes daraus machen in dem ich immer wieder etwas nachschauen kann ohne die Übersicht zu verlieren.

Was mich mehr stört, ist dass ich immer zuerst den Rand zeichnen muss, den Titel mit Farben schreiben und erst dann kann man anfangen mit dem Hefteintrag. Wenn es nicht pressiert ist das nicht so schlimm, doch sonst kommt man recht in Aufregung.

Das Inhaltsverzeichnis habe ich schon lange nicht mehr geführt den in der Schule verliert man Zeit (siehe oben) und zu Hause vergesse ich es. Trotzdem finde ich es sehr nützlich, und ich muss mich dann gewöhnen, einmal in der Woche das nachzubolen.

Im Grossen und Ganzen aber finde ich das Lernjournal sehr gut, denn mit Blättern hat man eher eine Unordnung, und Einordnen ist etwa gleich mühsam, wie das Inhaltsverzeichnis zu schreiben. Auch verliert man zwar Blätter, nicht jedoch ein ganzes Heft. Ich kann voll hinter dem Lernjournal stehen.

Meine Schwierigkeiten liegen hauptsächlich im Verstehen von Gesprochenem. Das zu lösen ist sehr schwierig, aber vielleicht hilft das Repetieren von Texten, das Lesen und Hören von Texten. Schriftlich ist es weniger schwer, denn dann kann ich durch die Rechtschreibung und durch mein Tempo viel mehr verstehen.

Das mündliche Antworten ist, in einer Gruppe mit relativ guten Schülern und Schülerinnen, sehr schwer, denn bis ich eine Antwort finde, haben die anderen schon gesprochen.

In der Rechtschreibung liegt bei mir auch ein grosses Problem, doch das versuche ich durch Diktate zu verbessern, aber bis jetzt ist noch nicht viel geschehen. Sonst habe ich auch noch kleine Probleme, doch die lösen sich von selbst.

Die Geschichtsstunden mit authentischem Material ist nicht schwer, denn man versteht sehr viel vor allem, wenn man Bildchen hat. Auch sonst sind authentische Texte relativ einfach, denn irgend etwas versteht man immer und dann kann man Schlüsse und Verbindungen ziehen.

- Die grössten Schwierigkeiten machen mir eigentlich die Wörter, wenn ich etwas sagen will (mündlicher Bereich), aber auch um etwas zu verstehen fehlen sie mir. (...) Klar kann ich noch nicht so viele Wörter überhaupt kennen. Aber auch bei denen, die ich eigentlich können sollte, sind nicht alle in meinem Gedächtnis vorhanden. Um das Problem zu mindern, denke ich mir, dass es gut ist, wenn man viel von den Wörtern Gebrauch macht und wenn man mal halt eines nicht weiss, es nachschaut, so dass man es beim nächsten Mal kann. Deswegen finde ich es auch gut, wenn wir fächerübergreifend arbeiten, also Geschichte in Französisch oder so. Das Problem da ist nur, dass man vielleicht auf einmal nicht mehr nachkommt mit Schreiben und Verstehen, wenn der Stoff, z.B. in Geschichte, auf Französisch erzählt wird. Ich denke aber auch, dass es ein Vorteil ist, wenn man mal ein Austauschjahr macht, so ist man schon etwas daran gewöhnt, dass nicht nur im Französischunterricht Französisch geredet wird.
- *méthode*: Ich habe den accent aigu vergessen
- *un bon plan*: Ich habe das Wort "un" mit dem Wort "en" verwechselt.

Ich hätte eigentlich gewusst, wie man "Quartier" schreibt. Das war ein Flüchtigkeitsfehler. Ich habe "cet" = "dieser" anstatt "c'est" = "das ist" geschrieben.

René croit: Ich habe nicht gewusst, wie man dieses Verb konjugiert.

le musée des Gobelins: Zu wenig gut gelernt.

même: Ich weiss sonst immer, dass dieses Wort einen accent circonflexe hat.

Lektüre: Ich habe den jeweiligen Text sorgfältig durchgelesen und habe versucht, ihn so gut wie möglich zu verstehen. Dann habe ich auf dem Zusatzblatt nachgeschaut welche Informationen ich herausholen musste. Schliesslich habe ich den Text nochmals gelesen und fortwährend die Informationen herausgeschrieben. Ich fand die ersten drei Texte einfacher zu verstehen als die drei letzten. Zwei Informationen habe ich nicht gefunden, und bei einer dritten, bin ich mir nicht sicher, ob sie stimmt.

2.6 Schüleraustausch – Klassenkontakte mit der Romandie

Zum Unterrichtskonzept des zweisprachigen Lernens gehören auch Kontakte mit Klassen aus dem französischen Sprachgebiet. Dadurch entsteht eine kulturelle, sprachliche und persönlichkeitsbildende Situation, die sich vorher und anschliessend positiv auf die Motivation Französisch zu lernen auswirkt.

Vier Pilotklassen haben im 2., eine im 3. Sekundarschuljahr einen Austausch realisiert. Zwei Klassen, PK6 und 7, nach einem eher traditionellen Muster, nach dem sich ganze Klassen gegenseitig besuchen; drei Klassen, PK3, 4, 5, haben an einem sog. "rollenden" Austausch teilgenommen, der darin besteht, dass jeweils nur ein oder zwei SchülerInnen gleichzeitig ausgetauscht werden. Dieses System, das intensive Kontakte garantiert, hat folgende Vorteile (cf. GAMBEMBO 1997):

- Die Lernenden sind weitgehend auf sich selbst gestellt und müssen sich sprachlich in der Schule und in allen anderen Lebensbereichen zurechtfinden. Ein Ausweichen ist kaum möglich.
- Sie erleben den gewöhnlichen Alltag und nicht eine Sondersituation, wie wenn die ganze oder halbe Klasse dabei ist.
- Der organisatorische und finanzielle Aufwand ist im Vergleich zu anderen Austauschformen minimal; im Schulbetrieb muss nichts umgestellt werden.
- In den Partnerklassen sind ungefähr zwei Monate lang immer SchülerInnen des anderen Sprachgebietes, was sich vorteilhaft auf den Sprachenunterricht und auf ein vertieftes Kennenlernen auswirkt.
- Es können zuerst die mutigeren geschickt werden, und erst nachher die eher etwas ängstlicheren oder zögernden SchülerInnen, die von den Erfahrungen der vorherigen profitieren können. Dieser Erfahrungsaustausch schafft eine dauernde Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Kultur und mit dem anderen Schulsystem.

Der Austausch hat sich in der Folge positiv ausgewirkt. Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung finden sich in Kapitel 4.5.2.2, Tab. 72. Hinweise auf die Qualitäten des Austausches finden sich in den folgenden SchülerInnenaussagen. (Die Aussagen stammen aus der Auswertung eines offenen Fragebo-

gens über das Lernen, der Ende der 2. Sekundarklasse von einem Teil der SchülerInnen beantwortet wurde.

Meinungen von SchülerInnen der Pilotklassen zum Austausch

- Wir machten einen Austausch mit einer Genfer Klasse. Der Austausch war eine super Erfahrung. Wenn um einen den ganzen Tag Französisch gesprochen wird, sagt man nach einer Woche automatisch "Merci, oui et non!" Dabei vernachlässigt man halt stark die Grammatik. Aber für eine Woche ist es ja egal.
- Ich habe viel gelernt, vor allem Wörter. Wenn die Welschen ein Wort brauchten, welches ich nicht kannte, liess ich es mir erklären. Nichts war gut oder schlecht beim Französisch lernen.
- Am wichtigsten war, dass man mit dem "realen" Französisch konfrontiert wurde. Das Schulfranzösisch nützte einem nur teilweise.
- Der Austausch hat mir geholfen. Ich kann mich nun besser Verständigen. Ich konnte frei sprechen, negatives gab es eigentlich nicht.
- Bei einem Schüleraustausch muss man Französisch sprechen, man kann nicht ausweichen.
- Es würde sicher nützen, für eine bessere Aussprache. Man würde sicherlich das Französisch nachher ganz anders unpacken.
- Negativ war vielleicht, dass wir am Anfang etwas scheu waren und so wenig wie möglich sprachen. Nachher hat sich das aber gelegt. Wenn wir ein Wort nicht verstanden, bat den anderen, es zu beschreiben. Umgekehrt war es genau gleich. Es war sehr lehrreich, denn man gewöhnte sich auch an die Schnelligkeit.
- Der Schüleraustausch hat mir ehrlich gesagt nicht viel gebracht. Ich habe nicht so viel verstanden, ich wusste aber schon, was ungefähr gemeint war. Das Reden mit den Leuten verlief gut.
- Ich lernte genauere Aussprache, flüssigeres Sprechen und natürlich neue Wörter. Da die Welschen sehr schnell sprechen, kann ich nun auch schnell sprechende Menschen besser verstehen. Ungünstig fand ich eigentlich nichts.
- Ich habe neue Wörter gelernt. Ich habe gelernt beim Sprechen mit den dortigen Freunden. Ich finde es für mich gut, einmal welsche Leute kennengelernt zu haben.
- Beim Austausch hab ich vor allem in der Aussprache viel gelernt, wie weiss ich nicht. An Wortschatz hab ich nicht viel bis gar nichts dazu gelernt.
- Es war gut, immer nur Französisch zu hören, aber ich habe nicht viel gelernt. Es müsste länger gehen, ca. ein Monat.

3 Die sprachlichen Fertigkeiten im zweisprachigen Sachunterricht

Die fünf Teile dieses Kapitels – Wortschatz, Grammatik, Hörverstehen, Lesen, Schreiben und Gespräche führen – wurden im Rahmen des Projekts zu verschiedenen Zeitpunkten, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und für verschiedene Adressaten konzipiert; sie unterscheiden sich deshalb in Ausführlichkeit, Darstellung der Forschungslage und im Praxisbezug. Alle Teile stellen jedoch einen Versuch dar, das in der Forschung erarbeitete Wissen über den L2-Erwerb für das Sprachlernen im bilingualen Sachunterricht umzusetzen und nutzbar zu machen.

Bei der Entwicklung unseres Unterrichtskonzepts des zweisprachigen Lernens wurde besonderes Gewicht auf den Einsatz verschiedener Lernformen für die sprachlichen Fertigkeiten gelegt, die den fachspezifischen Arbeitsformen im Sachunterricht gerecht werden und zugleich das Sprachlernen unterstützen. Im Zentrum stehen Formen der Informationsverarbeitung in der L2, d.h. Lesen, Schreiben, Begriffsentwicklung, Arbeit mit Bildmaterial, Präsentationen, Gespräche. Die folgenden Abschnitte geben Einblick in die Arbeit an den sprachlichen Fertigkeiten und in die entsprechenden Lernformen.

Leitend für unseren Ansatz bezüglich Spracharbeit im bilingualen Sachunterricht ist das Wissen über Zweitspracherwerb und Erfahrungen über erfolgreiches Sprachlernen in der schulischen Lernsituation. Was geht in den Köpfen von Lernenden vor, wenn sie Sprachen lernen? Wie wird Sprache im Gehirn verarbeitet, behalten oder vergessen? Was trägt der Unterricht zum Lernen bei? Wann und wie kann er helfen, wann und wie nicht? Diese Fragen müssen wir zu beantworten versuchen, wenn wir die Lernvorgänge im Fremdsprachenunterricht begreifen und effizienter gestalten wollen.

Während sich die Sprachlernforschung der 60er und 70er Jahre vor allem mit dem außerschulischen L1-/L2-Erwerb befasste, wurde im vergangenen Jahrzehnt das sprachliche Lernen in der Schule stärker berücksichtigt. Die Forschung der 80er Jahre brachte eine Rückbesinnung auf die besonderen Lernbedingungen in der Schule, besonders auf die Rolle von Schreiben, Lesen und Wortschatzarbeit beim sprachlichen Lernen (cf. z.B. PORTMANN 1991 (Schreiben), CARRELL ET AL. 1988, CUMMING 1994a (Lesen), LEWIS 1993 (Wortschatz)). Nach wie vor gilt: Die Forschung gibt uns nicht einfach ein Rezept, wie guter Sprachunterricht auszusehen hat, im Gegenteil, guter Sprachunterricht kann in sehr vielfältigen Formen stattfinden. Die Forschung erlaubt uns jedoch, das unterrichtliche Tun unter dem Aspekt des sprachlichen Lernens zu reflektieren und dadurch wichtige Lernakzente zu setzen.

Das Lehrmittel *On y va!*, das in allen am Projekt beteiligten Klassen verwendet wurde, ist stark auf mündliche Kommunikation ausgerichtet und basiert auf Sprachlerntheorien der 60er Jahre, insbesondere der Sprechakttheorie (cf. BRONCKART ET AL. 1999, PLAZAOLA GIGER 1996). Obwohl im Grundsatz

schülerzentriert, dominiert darin dennoch die behavioristisch geprägte Auffassung, dass sich Lernen als eine Form von Verhalten durch ein gut durchdachtes Lernprogramm von aussen steuern lässt. Lernen erfolgt in Schritten, in einer von Lektion zu Lektion genau überlegten grammatischen Progression, die jedoch weder von den Lehrenden noch von den Lernenden durchschaut wird. Obwohl im mündlichen Ausdruck die spontane Produktion einen wichtigen Stellenwert hat, ist der Übungsteil dennoch stark normativ auf Reproduktion korrekter Strukturen ausgerichtet, was sich im Korrekturverhalten bei vielen LehrerInnen auf den ganzen Unterricht auswirkt.

Die Erst- und Zweitspracherwerbsforschung macht deutlich, dass die inneren Gesetzmässigkeiten des Lernens andere Wege beschreiten als die von einem Lehrmittel vorgegebenen: «Extrem vorsortierte Eingabe im Unterricht führt zu extrem ungeordneter Entwicklungssequenz; aber extrem ungeordnete und nicht vorsortierte Eingabe im natürlichen Spracherwerb führt zu extrem strikter Chronologie innerhalb der Entwicklungssequenz», schreibt WODE (1985) und betont damit die Eigenständigkeit der Lernenden, die ihren eigenen Regeln folgen, ja folgen müssen, ungeachtet der Vorgaben eines Lehrbuchs.

KRASHEN & TERRELL (1983) behaupten: «We acquire language by understanding messages». Das ist in kürzester Form die von KRASHEN (1981) postulierte *Input-Hypothese*, die einen kausalen Zusammenhang zwischen Sprachverstehen und Spracherwerb annimmt. Gemäss dieser Auffassung trägt grammatische Instruktion wenig zum Lernen bei oder wirkt sogar störend, vor allem dann, wenn sich die Lernenden mit Sprachstrukturen auseinandersetzen müssen, die für die Sprachverarbeitung nicht relevant sind (cf. LEWIS 1993). Entscheidende Determinante für erfolgreichen Spracherwerb ist nach dieser Auffassung die Menge an sprachlichem Input, d.h. die Dauer und die Intensität des Sprachkontakts. Dieser Anspruch wird durch die immersiven Formen des schulischen Sprachlernens bestens unterstützt (cf. oben, 1.1), und die Immersionsforschung hat deutlich gezeigt, dass auch in der Schule durch die Intensivierung des Inputs, genauso wie im natürlichen ausserschulischen L2-Erwerb, grammatische Strukturen ohne explizite Instruktion korrekt erworben werden können (cf. z.B. HARLEY ET AL. 1990; WODE 1995; SNOW ET AL. 1989).

Ein ausschliesslich input-orientierter Unterricht, wie ihn die Theorie von KRASHEN nahelegt, stösst jedoch an Grenzen. Die Evaluation der L2-Sprachkompetenz von Immersionsschülern hat ebenso deutlich gezeigt, dass die Sprachproduktion gegenüber dem Verstehen zurückbleibt, d.h. dass frühzeitig ein Plafond erreicht wird, der nach Ansicht der ForscherInnen nur durch Intensivierung der Produktion, besonders aber durch Schreiben und durch explizite sprachliche Instruktion überwunden werden kann. Das führte zu der von SWAIN (1985) formulierten Output-Hypothese, die deutlich macht, dass die eigene Sprachproduktion kombiniert mit formaler Instruktion sich langfristig positiv auf die Entwicklung der L2-Kompetenz auswirkt (cf. die ausführliche Diskussion in ELLIS 1994:273ff.; sowie STERN 1994, HARLEY ET AL. 1990, SWAIN 1996).

Wir gehen davon aus, dass sprachliche Aktivitäten, die Einblick in die Sprachstruktur eröffnen und den Lernenden bewusst machen, wie sprachliche Formen, ihre Bedeutung und ihre Verwendung zusammenwirken, im schulischen Spracherwerb besonders wirkungsvoll sind. Der bewusste Umgang mit Ausdruck und Form beschränkt sich dabei nicht auf die L2. Wir betrachten bewusstes sprachliches Lernen als einen integrativen Prozess, der das gesamte sprachliche Wissen vom familiären Dialekt über die Schriftsprache zu den Fachsprachen in den verschiedenen Sachfächern, den Migrantensprachen und den zu lernenden Fremdsprachen umfasst. Wie wir uns diese Spracharbeit in den einzelnen Fertigungsbereichen vorstellen, sollen die folgenden Ausführungen zeigen. Es besteht jedoch hier nicht die Absicht, den Stand der Forschung in den Fertigungsbereichen umfassend und kritisch darzustellen, dazu liegen zu allen Bereichen verschiedene neuere Forschungsüberblicke bereits vor; in jedem Bereich verweisen wir auf die einschlägige Literatur.

Wichtigstes Anliegen ist uns, dass die Arbeit an den Fertigkeiten nicht als eigenständiges Üben aufgefasst wird, sondern eine Lernfunktion in der Bearbeitung der Inhalte von Sachthematika hat, d.h. in übergreifende Lernaufgaben des Sachunterrichts integriert ist:

Das fundamentale Lerngesetz lautet: die Zielhandlung selbst, die ganzheitliche Leistung muss immer wieder ausgeführt werden. (...) Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird (BUTZKAMM 1989:79).

Im zweisprachigen Sachunterricht besteht die Zielhandlung im Gebrauch der L2 als Instrument des Wissenserwerbs und zur Kommunikation im Klassenzimmer. Die Beispiele in der Unterrichtssequenz im Anhang zeigen, wie die Einbettung des Fertigkeitstrainings in die Lernaufgaben des Sachunterrichts gemeint ist.

3.1 Der Wortschatz

Otto Stern

Hintergrund und neuere Tendenzen

Wörter sind die grundlegende Voraussetzung für sprachliche Kommunikation: mit den ersten Wörtern eröffnet sich uns der Zugang zu einer neuen Sprache. Dennoch fristet die Wortschatzarbeit in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts bis in die neuere Zeit ein eher stiefmütterliches Dasein. Erst mit Beginn der 90er Jahre besinnt sich nun auch der Fremdsprachenunterricht auf den Stellenwert, der dem Erwerb des Wortschatzes tatsächlich zukommt. Natürlich basierte jede Lektion in einem L2-Lehrwerk schon immer darauf, dass eine Anzahl Wörter vorgegeben wurde, die die Lernenden memorieren müssen, um dem Unterricht folgen zu können. Die didaktische Aufmerksamkeit galt aber bis heute vor allem den Satzstrukturen, in denen die neuen Wörter gebraucht werden, d.h. der Grammatik und der grammatischen Progression.

Wörter, Ausdrücke und Wendungen sind die Angelpunkte für den Erwerb der Grammatik. Im natürlichen Spracherwerb erschliessen die Lernenden die

Grammatik aus dem Gebrauch der Wörter im Satz: «Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar» (LEWIS 1993, zitiert nach COADY 1997:283). Der Wortschatz sollte deshalb auch ein organisatorisches Zentrum für den Grammatikunterricht sein. Der Sprachunterricht in L1 und L2 sollte die Wortstrukturen (morphologische Zusammensetzung, Ableitung, Familien, Flexionssysteme und ihre Funktionen), phraseologischen Wortverbindungen (Kollokationen) und die Vielschichtigkeit des bereits erworbenen Wortschatzes (Dialekt, Standard, Lehn- und Fremdwörter) bewusst machen und Verbindungen zwischen bereits Bekanntem in L1 und L2 und dem neu zu Lernenden knüpfen. Dies bedeutet aber eine Umstellung des Unterrichts, die nicht einfach zu vollziehen ist, denn erstens sind es die Lehrenden nicht gewohnt, und zweitens sind die Lehrmittel nicht entsprechend aufgebaut (cf. dazu auch LEWIS 1997:260, sowie COADY 1997:273f.).

Welche Wörter lernen?

Im bilingualen Sachunterricht stellt sich die Frage nach dem Aufbau des Wortschatzes grundsätzlich, denn durch das Sachthema eröffnet sich ein weites sprachliches Feld, aus dem eine Auswahl an Wörtern getroffen werden muss.

Die folgenden zwei Überlegungen leiten uns bei der Auswahl von Wörtern, die in die explizite Wortschatzarbeit einbezogen werden, d.h. Wörter, die für den produktiven Gebrauch gelernt werden sollen:

- Wörter, die für den Inhalt/das Thema wichtig sind und/oder für die Lernenden im Moment Bedeutung haben;
- Wörter, die eine breite Verwendungsbasis haben, d.h. in verschiedenen Kontexten vorkommen und/oder zu häufigen phraseologischen Verbindungen gehören.

Nur einen relativ kleinen Teil der Wörter, die wir kennen, brauchen wir auch produktiv. Den weitaus grösseren Teil unseres Wortschatzes verwenden wir rezeptiv. Der rezeptive Wortschatz bildet jedoch gewissermassen den Nährboden, aus dem der produktive Wortschatz heranwächst. Die Orientierung an Inhalten im bilingualen Sachunterricht führt zu einer starken Gewichtung der Informationsaufnahme und damit zu einer viel umfangreicheren Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes, als dies im traditionellen Fremdsprachenunterricht der Fall ist. Dieser Umstand schafft günstige Voraussetzungen für einen effizienten Wortschatzerwerb (cf. unsere Evaluation des Erwerbs des Verbwortschatzes in 4.3).

Wichtig für den kontinuierlichen Ausbau des Wortschatzes ist jedoch neben den produktiven und den rezeptiven Anteilen noch eine dritte Grösse, nämlich die Entwicklung der Fähigkeit, den *potentiellen* Wortschatz zu nutzen. Dabei geht es darum, die Bedeutung von Wörtern unter Ausnutzung des gesamten sprachlichen Wissens zu erschliessen: aus dem Kontext, dem Sprachwissen in der L1, unter Ausnutzung von Parallel-, Fremd- und Lehnwörtern, Regeln der Wortbil-

dung, von Prä- und Suffixen, etc. Der kontinuierliche Ausbau eines potentiellen Wortschatzes und die Entwicklung der Fähigkeit, diesen zur Produktion neuer Wörter zu nutzen, ist grundlegend für die Wortschatzarbeit im bilingualen Sachunterricht. Das folgende Beispiel soll dies illustrieren:

Les tranchées

In einer Geschichtslektion zum 1. Weltkrieg taucht das Wort *les tranchées* in einem französischen Text auf. Die Übersetzung Schützengräben würde zur Verständnissicherung genügen; das Wort birgt aber ein Potential, das den Zugang zu anderen Wörtern sowohl in der L2 als auch in der L1 eröffnet. Wird dieses Potential aktiviert – sei es auch nur durch kurze Zuwendung der Aufmerksamkeit – wird die Grundlage für den Erwerb neuer Wörter erweitert. Dabei ist es besonders wichtig, die Brücke zu anderen, bereits bekannten Wörtern in der L1 und/oder L2 zu schlagen.

- Schweizerdeutsch: e Tranche abschnide, Schnitte
- Hochdeutsch: die Tranche [trã:f(ɔ)]: 1. (Kochen) fingerdicke Scheibe von Fleisch oder Fisch; 2. (Wirtschaft) Teilbetrag einer Emission von Wertpapieren.
tranchieren: einen Braten kunstgerecht in Scheiben aufschneiden; das Tranchiermesser: breites, vorn zugespitztes Messer zum Tranchieren.
- Wortbildung L2 vs. L1: versch. Wortbildungsmuster für das Verb im Infinitiv: *tranch-er* vs. *tranch-ieren*; das Nomen wurde als Lehnwort unverändert ins Deutsche übernommen: *la tranche* - e Tranche, die Tranche
- Ausdrücke, Wendungen, Wortfamilien in L1, L2: *un froid, un mot, une voix tranchant/e*; *distribuer à chacun une tranche de gâteau (pain, jambon)*; - schneidende Kälte, Stimme; schneidender Spott; vgl. auch *schneidig*;
- Synonyme: *couper, tailler*;
- Antonyme: *stumpf* - *non tranchant* (selten: *émoussé*), etc.

Stufen der Wortkenntnis

Wortschatzerwerb ist ein zyklischer Prozess, der über verschiedene Stufen verläuft und nicht ein Alles-oder-Nichts darstellt: Dank dem potentiellen Wortwissen können wir in einem gegebenen Kontext Vermutungen über die Bedeutung eines Ausdrucks anstellen; das rezeptive Wortwissen ermöglicht uns, ein Wort wiederzuerkennen und mehr oder weniger zutreffend zu entschlüsseln; erst das produktive Wortwissen versetzt uns jedoch in die Lage, ein Wort im Gespräch aktiv zu verwenden.

PARIBAKHT & WESCHE (1997:180) befragten Lernende über ihre Wortkenntnisse. Dabei arbeiteten sie mit Fragen zur Selbsteinschätzung, die verschiedene Stufen des Wortwissens deutlich machen:

- 1) sich nicht erinnern, dem Wort schon begegnet zu sein
- 2) wissen, dass man dem Wort schon begegnet ist, aber nicht mehr wissen, was es bedeutet
- 3) glauben zu wissen, was das Wort bedeutet
- 4) die Bedeutung sicher kennen und eine L1-Übersetzung machen können

5) das Wort in einem Satz sinnvoll und stilistisch angemessen gebrauchen können

Wortschatzarbeit muss alle Stufen berücksichtigen. Die Frage, welche Wörter im Rahmen von Sacharbeit gelernt werden sollen, muss immer auch auf diesem Hintergrund überlegt werden: Handelt es sich um Wörter des produktiven, rezeptiven oder potentiellen Wortschatzes? Und damit verbunden: Auf welche Kenntnisstufe soll ein bestimmtes Wort gehoben werden?

Wörter, die für den Inhalt/das Thema wichtig sind

Bei der Frage, welche Wörter ins produktive Repertoire aufgenommen werden sollen, orientieren wir uns primär an inhaltlichen Kriterien. Wie bereits mehrfach erwähnt, sind die Inhalte leitend für das Sprachlernen im Sachunterricht. Der Bedeutungsaspekt ist auch primär für die Behaltensleistung von Wörtern: «Behalten setzt konzeptuelle Strukturen voraus.» (SCHERFER 1994:141) Je nach Umfang, Dauer und Intensität der Auseinandersetzung mit einem Thema werden ca. 10-20 Wörter ausgewählt, die anschließend explizit bearbeitet und schliesslich memoriert werden. Dabei hat sich bewährt, dass die Lehrperson nur etwa die Hälfte der Wörter vorgibt, während die restlichen von den Lernenden selbst gewählt werden, was den Aufbau eines persönlichen Wortschatzes fördert.

Der spezifische Wortschatz, der im Rahmen einer inhaltlichen Auseinandersetzung behandelt wird, darf später ruhig wieder auf eine tiefere Kenntnisstufe absinken (vgl. oben *Stufen des Wortkenntnis*). Entscheidend ist, dass bei dieser Auseinandersetzung der hochfrequente Wortschatz – inkl. spezifische Wendungen für bestimmte Textsorten resp. Sachsituationen – häufig gebraucht und dadurch automatisiert wird.

Wörter mit breiter Verwendungsbasis

Eine einigermaßen funktionierende Alltagskommunikation in einer L2 können wir mit einem Basiswortschatz von ca. 800–1000 hochfrequenten Wörtern aktiv bestreiten. Mit dem Lehrmittel *On y va!* werden in drei Sekundarschuljahren ca. 900 Wörter für den aktiven Gebrauch vermittelt, d.h. die Schwelle für eine funktionierende Alltagskommunikation würde erreicht, wenn diese Wörter im konkreten Bedarfsfall tatsächlich verfügbar wären und nicht nur im Rahmen einer vorbereiteten Lehrbuchsituation. Damit dies gelingt, genügt es nicht, die Wörter von Lektion zu Lektion zu memorieren, sondern sie müssen ständig in einem Verwendungsrahmen aktiviert werden, der weit über den Basiswortschatz hinausgeht. Darin liegt nun eine weitere Stärke des bilingualen Sachunterrichts, der diesen breiten Verwendungsrahmen schafft, sei es in rezeptiven Lernsituationen bei der Auseinandersetzung mit authentischen Texten und audio-visuellen Medien oder im Gespräch und im Schreiben über Sachinhalte.

Die durch das Lehrmittel anvisierte Zahl von Wörtern für den aktiven Gebrauch würde also für die alltägliche Kommunikation durchaus ausreichen. Das Pro-

blem besteht darin, dass auch am Ende der Schulzeit nur ein Teil dieser Wörter verfügbar ist, weil die rezeptive Basis, die den Gebrauch dieser Wörter in den konkreten Verwendungssituationen des Lehrmittels stützt, viel zu schmal ist (nur ca. 800 zusätzliche Wörter). Der Grund für das ungünstige Verhältnis zwischen aktivem und rezeptivem Wortschatz in diesem Lehrmittel ist wohl auf die Beschränkung auf dialogische Situationen zurückzuführen, zu deren Bewältigung v.a. die häufigen Wörter des Grundwortschatzes benötigt werden (cf. PLAZAOLA GIGER 1996). Erst durch die Verwendung des produktiven Wortschatzes in narrativen und argumentativen Textsorten im rezeptiven Bereich (Lesen, Fernsehsendungen, Filme), wo der Grundwortschatz nur ca. 60% der gebrauchten Wörter ausmacht, und bei der Präsentationen von Sachinformationen in monologischer Produktion (Sprechen und Schreiben) werden diese Wörter so gestützt, dass sie beim Transfer in andere Kommunikationssituationen tatsächlich verfügbar werden. Der heute auf der Sekundarstufe I praktizierte Fremdsprachenunterricht fördert also v.a. den Aufbau eines produktiven Grundwortschatzes. Die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes, obwohl in den Lehrmitteln ebenfalls angelegt, fällt dagegen kaum ins Gewicht, weil die Texte und Kommunikationssituationen ein zu wenig reichhaltiges Sprachangebot machen. Damit Spracherwerb funktioniert, müssen die Lernenden mit einem viel umfangreicheren Wortschatz konfrontiert werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt im Umgang mit Wörtern in unserem Konzept des bilingualen Sachunterrichts besteht darin, dass nicht erst auf authentische Dokumente zugegriffen wird, wenn der Basiswortschatz einen gewissen Umfang erreicht hat. Mit Hilfestellungen verschiedenster Art findet diese Auseinandersetzung von Anfang an statt, was v.a. den rezeptiven, aber ganz besonders auch den potentiellen Wortschatz fördert. Die Kunst besteht darin, mit einer schmalen aktiven Wörterbasis an interessanten Inhalten zu arbeiten; anstatt die Lernsituation den Lernenden anzupassen, müssen diese lernen sich in authentischen Situationen zurechtzufinden.

Das mit den gegenwärtigen Lehrmitteln anvisierte Ziel von ca. 1000 aktiven Wörtern am Ende der obligatorischen Schulzeit ist u. E. zu tief gesteckt. Damit sich Lernende an spezifischeren schulischen, beruflichen und öffentlichen Gesprächssituationen aktiv beteiligen können, brauchen sie einen aktiven Grundwortschatz von nahezu 2000 hochfrequenten Wörtern. Verglichen mit dem Wortschatz von schulischen Sachtexten und Zeitungstexten, macht ein solcher Grundwortschatz ca. 80% aus. Bei diesem Umfang müsste das Ziel am Ende der Volksschulzeit liegen. Dies wäre die ideale Voraussetzung dafür, dass auf der Sekundarstufe II einzelne Fächer in der L2 unterrichtet werden oder die weitere Ausbildung im anderen Sprachgebiet angetreten werden könnte. Zu erreichen wäre dieses Ziel durch einen echten Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts bereits auf der unteren Primarstufe und durch den Ausbau des bilingualen Sachunterrichts auf der Mittelstufe und der Sekundarstufe I.

Vermittlung des Wortschatzes

In der Vermittlung des Wortschatzes gehen die verschiedenen Lehrmethoden eigene Wege. Während die grammatisierende Übersetzungsmethode, die den Fremdsprachenunterricht bis in die 60er Jahre dominierte, den Wortschatz als zweisprachige Vokabellisten präsentierte, stand für die sog. audiovisuelle Methode die einsprachige Bedeutungserschließung im Zentrum: die Bedeutung der Wörter wird dabei durch Visualisierung (Bild, Handlung, Objekt) sinnlich fassbar gemacht. Der kommunikative Ansatz, der den Fremdsprachenunterricht seit den 70er Jahren bis heute prägt, pflegt einen ausgewogeneren Einsatz des zur Verfügung stehenden didaktisch-methodischen Instrumentariums und versucht, die Lernenden aktiv in den Prozess der Bedeutungserschließung einzubeziehen.

Wie zu Beginn dieses Kapitels dargelegt, rückt nun die neuere Sprachlehrforschung die Wortschatzarbeit in den Vordergrund. Neu ist natürlich nicht die Tatsache, dass man Wörter lernen muss, sondern vielmehr die Einsicht, dass der Wortschatzerwerb durch vielseitiges Arbeiten an Wortstrukturen und ihrem Bezug zu Inhalten, Sprechsituationen und Grammatik, ja sogar durch Einbezug der L1, effektiv unterstützt werden kann. Diese Erkenntnis wird gestützt durch die Kognitionsforschung, die im vergangenen Jahrzehnt unser Wissen über Speicherung und Verarbeitung des Lexikons im Gehirn stark erweitert hat. Diese Erkenntnisse versuchen wir als Grundlage für die Wortschatzarbeit zu nutzen.

Das mentale Lexikon

Wie müssen wir uns die Speicherung von Wörtern im Gehirn vorstellen? Mit dieser Frage befassen sich Psycho- und Neurolinguistik seit Jahrzehnten intensiv und obwohl bis heute kein eindeutiges und vollständiges Bild vorliegt, gibt es doch viele verlässliche Erkenntnisse, die helfen, Sprachlernvorgänge besser zu begreifen. Die Analogie des mentalen Lexikons zu einem Lexikon in Buchform ist als Ausgangsvorstellung brauchbar, greift aber bezüglich Ausgestaltung und Inhalt schnell einmal zu kurz. Tatsächlich wird das immense Wortmaterial, das wir erwerben und behalten in lokalisierbaren Bezirken unseres Gehirns abgelegt; sicher ist auch, dass wir viele verschiedene Wortinformationen speichern: phonologische, orthographische, morphologische, syntaktische, semantische (wörtliche, idiomatische) und pragmatische. Ebenso ist die Trennung zwischen Sach-/Weltwissen und Wortwissen, wie das ja auch in einem Lexikon der Fall ist, nicht genau auszumachen. Hier hört aber die Analogie schnell einmal auf: die Art und Weise, wie diese Informationen repräsentiert sind, wie sie mit einander verknüpft sind und wie diese Verbindungen aktiviert werden, haben mit der Vorstellung von einem Lexikon nicht mehr viel gemeinsam.

Lernpsychologisch können wir davon ausgehen, dass das Gedächtnis vor allem semantisch determiniert ist, d.h. Weltwissen und begriffliches Wissen bilden die Grundlage. «Im natürlichen Spracherwerb gehen kognitive Entwicklung (sozio-kulturelle Erfahrungen, Erwerb von Weltwissen) und Spracherwerb Hand in Hand» (cf. 1.1, Argumente für einen inhaltsorientierten Fremdsprachenunter-

richt). Seit langem schon fragt man sich, ob L1- und L2-Wörter gemeinsam oder getrennt gespeichert werden, und beide Annahmen wurden denn auch eine Zeitlang unterstützt. Heute findet jedoch v.a. die sog. *Subset-Hypothese* Bestätigung: das Wortwissen für alle Sprachen befindet sich in einem gemeinsamen Speicher, L1- und L2-Wörter unterscheiden sich jedoch in ihren Verknüpfungen mit anderen Elementen des Systems. Die Verknüpfungsmuster bilden Untergruppen (Subsets), die man sich wie "Sprachen-Familien" vorstellen kann. Dabei sind die Verbindungen zwischen den Wörtern eines Subsets, also innerhalb der einzelnen Sprachen L1 oder L2, stärker ausgeprägt. Aber auch zwischen den verschiedenen Subsets bestehen Verbindungen, eine Tatsache, die der L1 beim Zweitspracherwerb eine wichtige Rolle zuschreibt.

Wichtig ist, dass wir uns das mentale Lexikon als ein dynamisches System vorstellen, von dem wir beim Verstehen und Sprechen, aber auch beim Denken, Gebrauch machen. Dabei breiten sich sog. Aktivitätspotentiale entlang der angebahnten Verknüpfungen aus und aktivieren so ein Netz von Wortinformationen, die wir für die aktuelle Sprachtätigkeit bewusst oder unbewusst zur Verfügung haben. In diesem Sinn heisst Lernen nichts anderes, als solche Verknüpfungen anbahnen und festigen.

Die Art und Weise wie das Wortwissen im lexikalischen Speicher repräsentiert und organisiert ist, ist sehr komplex. Der Begriff *Wortwissen* umfasst alles, was im Speicher mit einem Wort verknüpft ist: Wortbedeutungen sowie all ihre Ausprägungen und Verwendungskontexte (wörtliche, idiomatische und pragmatische), die Beziehung zwischen den Wörtern, die formalen Aspekte: phonologische, orthographische, morphologische, syntaktische. Neue Wörter lernen heisst, sie in Ordnungssysteme einzuordnen und mit anderen Wörtern oder Elementen zu verknüpfen. So entstehen viele flexible Ordnungssysteme, deren Aufgabe es ist, die grosse Menge an lexikalischem Wissen festzuhalten und die derart gespeicherte Information möglichst schnell und einfach abrufbar zu machen.

Für das Behalten und die automatische Verfügbarkeit von Wörtern ist der Begriff der *Verarbeitungstiefe* von zentraler Bedeutung. Die Verarbeitungstiefe ist ein Mass für die Zahl und die Intensität der beim Umgang mit einem neuen Wort beteiligten mentalen Verarbeitungsebenen (phonologische, morpho-syntaktische, semantische, pragmatische), resp. die Menge der aktivierten Verknüpfungsmuster oder Begriffsnetze. Entscheidend für den Erwerb ist die Aktivierung der begrifflich-semantischen und der intentionalen Ebene. Das geschieht dann, wenn die Sprachverwendung über die Stufe des Übens hinausgeht, wenn die Sprachtätigkeiten in sinnvollen Kommunikationssituationen ein Handlungsziel haben und die Lernenden eine echte Mitteilungsabsicht verfolgen (STERN 1988 und 1994).

Wortschatzarbeit

Wir gehen davon aus, dass der Wortschatzerwerb den Schlüssel zum Aufbau der kommunikativen Kompetenz in einer L2 und damit auch zum Erwerb ihrer

Grammatik darstellt. Es ist wichtig den Lernenden im Anfangsunterricht Formen und Strategien des Wörterlernens beizubringen. Im fortgeschrittenen Unterricht werden sie dann zunehmend für ihr eigenes Lernen verantwortlich sein und ihre eigenen Strategien und Techniken verwenden. Wichtig ist jedoch, dass sie dies auf Grund einer vielfältigen Kenntnis der Möglichkeiten tun können.

Die Wortschatzarbeit soll ein breites Spektrum an Zugängen zu den Wörtern, ihrer Form, Bedeutung und Verwendung eröffnen:¹⁷

- spielerisch-handelnd
- sprechend und schreibend
- zeichnend-gestaltend
- begrifflich (inhaltlich) ordnend-strukturierend
- formal ordnend-strukturierend
- beim Lesen, in der Produktion, durch Bewusstmachung.

Dabei sind zwei Erkenntnisse grundlegend:

- 1) die Komponenten der Wortinformationen (phonologische, orthografische, morphologische, syntaktische, semantische) sind getrennt gespeichert, aber vielseitig miteinander verknüpft:

Die erste wichtige Erkenntnis, die man auch dem Schüler vermitteln kann, ist der zentrale Gedanke, dass der Wortschatz geordnet ist. Lernen heisst, in der Fülle und dem Durcheinander der Wörter Ordnung zu erkennen und zu schaffen. (...) Wenn wir ein neues unbekanntes Wort aufnehmen, können wir es nur so lange in unserem Kurzzeitgedächtnis festhalten, wie wir es unmittelbar brauchen (vergleichbar einer Telefonnummer); wollen wir das Wort (die Nummer) behalten, so müssen wir es (sie) in unserem Langzeitgedächtnis speichern, d.h. wir müssen es (sie) irgendwie einordnen. Ungeordnetes, Chaotisches können wir nicht lernen, behalten und erinnern (KIELHÖFER 1996:7).

- 2) Aufbau und Verfügbarkeit verschiedener Verknüpfungsmuster (Assoziationen, Wortfamilien, Begriffsnetze) können durch gezielte Wortschatzarbeit gefördert werden.

Als Grundregel der Wortschatzarbeit gilt nach wie vor, dass neue Wörter nie isoliert, d.h. nur mit der L1-Übersetzung, auswendig gelernt werden sollen, sondern eingebettet in einen bedeutungsvollen Kontext, der genügend Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Bedeutungselementen bietet. «Wörter in einer Sprache werden nicht behalten, indem man sie lernt und gelegentlich wiederholt, sondern allein durch den Gebrauch in sinnvollen Kontexten» (FREUDENSTEIN 1995:66).

Ein Wort aus dem Kontext erschliessen, die Bedeutung zur Sicherheit im Wörterbuch nachschauen, das Wort in ein Notizbuch schreiben, all diese Aktivitäten erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Wort behalten wird, aber es garantiert noch nicht die automatische Verfügbarkeit in der Produktion (HULSTIJN

¹⁷ Für konkrete Vorschläge zur Wortschatzarbeit s. z.B. ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER (1999), sowie die Nr. 2/1996 der Zeitschrift BABYLONIA, die dem Thema Wortschatz gewidmet ist; cf. auch EDMONDSON 1995 und die dortigen weiterführenden Angaben.

1997:203f.). Um ein Wort spontan, sinnvoll und stilistisch angemessen in einem Satz verwenden zu können (s. oben, 5. Stufe der Wortkenntnis), genügt es nicht, das Wort im Kontext verstanden, d.h. "gelernt" zu haben. Ein "gelerntes" Wort kann zwar wiedererkannt, verstanden, ja sogar in die L1 übersetzt werden (s. oben, Stufen der Wortkenntnis 2-4), d.h. aber erst, dass es im mentalen Lexikon gespeichert ist, jedoch noch nicht, dass es in einer echten Kommunikationssituation automatisch abgerufen werden kann. Beim Wortschatzlernen muss deshalb Speichern und Abrufen unterschieden werden.

Beim Speichern von neuen Wörtern können drei Hauptfaktoren, die zusammenwirken, unterschieden werden (COADY 1997:284):

- 1) das Ausmass an semantischen Assoziationen des neuen Wortes mit bereits erworbenen Wörtern;
- 2) die Leichtigkeit und Genauigkeit, mit der eine phonologische Repräsentation (Lautvorstellung, Lautgestalt) im Kurzzeitgedächtnis erzeugt und behalten werden kann;
- 3) das Vorhandensein ähnlicher (Laut)gestalten im Langzeitgedächtnis als Anker für die neue Form.

Jedesmal, wenn wir ein Wort repetieren, sollten wir so viele vorher geformte Assoziationen wie möglich reaktivieren. Das führt zu besseren Behaltensleistungen als einfaches Wiederholen (HULSTIJN 1997:219).

Das Abrufen kann paradoxerweise nicht eigentlich "geübt" werden. Wie bereits mehrfach erwähnt, wird die Sprachverwendung erst in der Kommunikationssituation wirklich automatisiert. Wortwiederholung und Üben in verschiedenen Kontexten, insbesondere auch das Einschleifen schwieriger artikulatorischer Bahnen zur Automatisierung der Basisebene der Sprachproduktion (BUTZKAMM 1996:60), können zwar den automatischen Zugriff in der echten Produktionssituation erleichtern, der entscheidende Schritt wird aber erst dann gemacht, wenn das Wort im Gespräch oder beim Verfassen eines Textes notwendigerweise verwendet werden muss. Der Griff nach dem Wörterbuch beim Schreiben oder die Unterstützung durch den Partner im Gespräch (cf. unten 3.4) können so zum entscheidenden Moment werden, das den "Kippeffekt" auslöst: vom Wissen, dass man ein Wort weiss, d.h. dass es gespeichert ist, zur aktiven, automatischen Verfügbarkeit.

3.2 Kontrastiver Grammatikunterricht und andere Methoden der formalen Sprachbewusstmachung

Brigit Eriksson

Im Zentrum der gegenwärtigen Diskussion um den Stellenwert des Grammatikunterrichts beim Fremdsprachenlernen stehen vor allem folgende fünf Fragen (Überblick in TIMM 1995):

1. Kann Spracherwerb durch Instruktion gesteuert, verändert, beschleunigt werden?

2. Wie kann der Einfluss einer Erstsprache auf den Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache positiv genutzt werden?
3. Welchen Stellenwert hat die Arbeit am Wortschatz für den Grammatikerwerb?
4. Wie sollen die im Lernprozess auftauchenden Fehler eingeschätzt, gewertet, behandelt werden?
5. Wie begegnet der Grammatikunterricht den individuellen Lernersprachen?

Stellenwert der Instruktion - Steuerbarkeit des Sprachenlernens

Es ist bis heute nur ansatzweise geklärt, wie das Lehrverhalten und das Lehrprogramm den Lernverlauf beeinflussen, aber es ist klar, dass selbst im konventionellen Fremdsprachenunterricht vieles gelernt wird, was nie Gegenstand von Erklärung war. So werden beispielsweise beim Erwerb des Passé composé im Französischen häufig falsche Formen gebildet, die den Lernenden im Unterricht so nie präsentiert wurden, z.B. *il a vué* oder *il a votré* (cf. unsere Evaluation, 4.3.3). Solche Fehlleistungen zeigen eine Mischung aus bewusst gelernten Formen (*il a vu*, *il a donné*) und selbst entwickelten Regeln (füge beim Passé Composé immer ein -é an den Verbstamm) und bestätigen, dass parallel zur instruierten Progression die Lernersprache durchscheint. ROOS (1995:252) beschreibt den Konflikt der Lernersprache mit dem streng normativen vorgegebenen Regelwissen wie folgt:

Ein so verstandenes Regelwissen ist in jedem Fall begrenzt. Entweder zieht der Lerner selbst Grenzen, indem er den Radius der Anwendbarkeit der gelernten Regeln enger zieht als nötig, oder das System der Sprache setzt dem Generalisierungsdrang Grenzen, wenn die Regeln auf weniger Fälle anwendbar sind als vermutet.

Im Unterschied dazu sind Regeln, die im natürlichen Spracherwerb aufgebaut werden, weniger fixiert und differenzieren sich über die Stufen der Lernersprache langsam aus.

Was ist nun der Gewinn der formalen Instruktion für die Lernenden? Es ist unbestritten, dass die den SchülerInnen im Unterricht mit Regeln und Übungen bewusst gemachten Formen ihren Lernfortschritt begünstigen (LARSEN-FREEMAN & LONG 1991, ELLIS 1994). Dabei hängt der Erfolg der Instruktion allerdings stark von der Beschaffenheit der formalen Elemente («degree of markedness, form-function transparency and the nature of the processing operations involved», ELLIS 1994:659), vom Entwicklungsstand und Lernstil der Lernenden, von der Rolle der Lehrenden und von der Aufgabenstellung ab. Die sprachlichen Aufgaben sind nach ihrer kognitiven, kommunikativen und sprachlichen Komplexität zu gewichten und zu gestalten. SKEHAN (1994:191f.) stellt dazu eine wertvolle Liste zur Beurteilung zur Verfügung.

Im Wesentlichen ist der Erwerb einer L2/L3 den gleichen Mechanismen wie der L1-Erwerb unterworfen: die Lernenden erwerben die Sprache am besten in kommunikativen Situationen mit echten Handlungszielen. In diesen kann sich ausgehend von einem reichhaltigen sprachlichen Input Sprachwissen auch selbst-

ständig und stufenweise aufbauen. Die folgenden Ausführungen zum Sprachwissen beruhen auf der zusammenfassenden Darstellung von WOLFF (1995). Zum Sprachwissen zählt man einerseits das *deklarative Wissen*, das sprachspezifisches Wissen wie z.B. morphologisches, lexiko-semantisches und textuelles Wissen umfasst. Andererseits gehört dazu das sprachunabhängige *prozedurale Wissen*, das Menschen auch bei anderen Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen einsetzen. Dieses beinhaltet 3 Kategorien:

- das Sprachverarbeitungswissen (inferieren, elaborieren, planen, korrigieren),
- das reflektorische Wissen (Sprache analysieren, Prozesse kontrollieren),
- das Sprachlernwissen (hinzufügen, strukturieren, automatisieren).

Dieses prozedurale Wissen steuert den Aufbau des deklarativen Wissens. Ihm kommt deshalb im Spracherwerb zentrale Bedeutung zu.

Das von den Lernenden im Laufe eines natürlichen Spracherwerbs eigenständig erarbeitete Sprachwissen nennt man *implizites Wissen*, da sich die Lernenden die sprachlichen Regeln ohne bewusste Reflexion der zu lernenden Sprache aneignen, und es ihnen dabei normalerweise nicht bewusst ist, warum sie etwas so und nicht anders ausdrücken. Über dieses implizite Sprachwissen kann spontan und automatisch verfügt werden.

Im Vergleich zum natürlichen Spracherwerb vermittelt der gesteuerte Fremdsprachenunterricht das sprachliche Wissen *explizit* und zwar vorwiegend entlang einer meist durch ein Lehrmittel vorgegebenen sprachlichen Progression. Das explizite Wissen wird mit Hilfe von Sprachübungen memoriert. Da in vielen, v.a. mündlichen Sprachproduktionssituationen, ein schneller Zugriff auf das bereits vorhandene Sprachwissen nötig ist, steht das explizite Wissen, da nicht automatisiert, meist nicht zur Verfügung. JOHNSON (1994:126) vermerkt dazu kritisch:

We may say that language laboratory practice is in 'getting it right when all attention is available for getting it right'. This is highly remote from the actual target behaviour ('getting it right when minimal attention is available...'). Hence the failure is not surprising - the skills, in class practice and natural production, are simply not the same.

Explizites und implizites Sprachwissen stellen zwei verschiedene Systeme der Sprachverarbeitung dar: «Acquisition is tacit and reflected in skills, while learning is conscious and is reflected in metacognition» (JAMES 1994:209). Wie diese beiden Systeme sich verbinden, ineinandergreifen, scheint noch weitgehend ungeklärt. Erklärungsansätze für den Sprachunterricht finden sich in den Konzepten *Language awareness* (cf. HAWKINS 1985, ROULET 1980, EDMONDSON & HOUSE 1997, PERREGAUX 1997, KNAPP-POTTHOFF 1997) und *consciousness-raising* (cf. RUTHERFORD 1987, ELLIS 1990, 1992a, 1994, SHARWOOD SMITH 1997).

Man ist sich heute weitgehend einig, dass die formalsprachliche Instruktion die Sprache für Lernende transparent machen kann, d.h. die Rezeption und Produktion stützt, indem sie die bewusste Aufmerksamkeit auf die eben "gelernten" Elemente lenkt. Verschiedene in ELLIS (1994: part six) zitierte Forschungsarbei-

ten zeigen, dass die bewusste Aufmerksamkeit der Lernenden auf Formen und deren Bedeutung im Kontext kommunikativer Aktivitäten qualitativ und quantitativ lernwirksam sein kann. GNUTZMANN & KÖNIGS (1995:21) unterstützen diese Ansicht:

Damit beziehen wir Stellung gegen die von KRASHEN in seinen Arbeiten (cf. exemplarisch 1981) vertretene Ansicht, derzufolge ausserunterrichtliches Erwerben und unterrichtlich determiniertes Lernen nicht ineinander überführt werden können. Die Frage nach dem Wie des Grammatikunterrichts kann auf der Grundlage dieser Überlegungen dahingehend beantwortet werden, dass er ständig zwischen bewusstmachenden und automatisierenden Abschnitten wechseln, also alternierend zur Reflexion und zu deren Ausschaltung anregen sollte.

Einen zweiten positiven Effekt der Instruktion führt SKEHAN (1994:189) an:

The second function of explicit teaching is that it serves to mark for learners that they have not succeeded in mastering the interlanguage system of the language they are learning. This signaling of incompleteness is important for learners since it is likely to preserve openness in the language system being developed, and it induces learners to persist at a difficult task.

Der bilinguale Sachunterricht nimmt diese Aspekte auf und ermöglicht natürliche Sprachlernsituationen, die einerseits den Aufbau impliziten Wissens intuitiv fördern und andererseits ein Übungsfeld bieten für bereits gelernte, teilweise gelernte und neue Strukturen. Im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht wird den Lernenden im bilingualen Sachunterricht nicht primär faktisches Sprachwissen (Grammatikarbeit), sondern Kommunikation angeboten. Die drei folgenden Zitate unterstreichen diesen wichtigen Aspekt:

In order to achieve full competence, learners must rely primarily on positive input. The issue is, then, not whether instruction should provide access to language as used in the communicative exchange of meaning, but whether it should also seek to draw learner's attention to specific linguistic properties. The answer is 'yes'. (ELLIS 1994:660)

Für mich zeichnet sich hier eine reale Utopie ab, die grammatische Unterweisung verstärkt an (ggf. edierte) authentische Texte anzubinden, die dann u.U. sprachlich und/oder inhaltlich vorzuentlasten sind. Der unauflösbare aber intellektuell fördernde sowie die Motivation und das Interesse fördernde Wirkungszusammenhang von Sprache, Inhalt und Textualität muss auch für die Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht gelten. (ZYDATISS 1995:321f.)

In höherem Masse als im traditionellen Fremdsprachenunterricht können im bilingualen Sachfachunterricht authentische Lerninhalte und reiche authentische Lernumgebungen bereitgestellt, aber auch Möglichkeiten für authentische Interaktion eingebracht werden. Von besonderer Bedeutung erscheint aber vor allem, dass Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit über die Förderung von Lern- und Arbeitstechniken besser aufgebaut werden können. Es sind die Grundkonzepte dieser Form von Unterricht, die Integration von Sachfach und Sprache und das Vergleichen und Kontrastieren, die diese Möglichkeiten eröffnen und damit das Fremdsprachenlernen effizienter machen. (WOLFF 1997:181f.)

Die Lernenden werden im bilingualen Sachunterricht mit der ganzen Bandbreite der Sprache konfrontiert. Wenn dann der Unterricht ein sprachliches Element aufnimmt, ist anzunehmen, dass die Lernenden diesem Element bereits begegnet sind und es nicht mehr als völlig fremd erleben. Damit steigen sie auf einer

anderen Ebene der Sprachanalyse ein, als wenn ein Element ihnen bisher vorenthalten wurde. Bilingualer Unterricht bietet Lernenden eine breitere Palette an Lernmöglichkeiten an und schränkt sie nicht auf Lernverfahren ein, die eine tiefere, durch kognitive Operationen gesteuerte Verarbeitung verunmöglichen.

Es ist allerdings wichtig, dass sich der bilinguale Unterricht nicht nur auf rezeptive sondern vermehrt auch auf produktive Sprachprozesse ausrichtet. SWAIN (1985) bezieht sich auf die Ergebnisse von Immersionsprojekten in Kanada, die zeigen, dass immersiver Unterricht zwar zu einer hohen, oft quasi nativen Verstehenskompetenz führt, im produktiven Bereich aber eher magere Ergebnisse erzielt. Sie betont die essentielle Rolle der Produktion bei der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten (cf. unten 3.4). SKEHAN (1994:177) führt verschiedene Argumente für eine Verstärkung produktiver Aktivitäten an wie z. B. die Möglichkeit, in der Produktion Hypothesen zu testen, Automatisierung und Sprachflüssigkeit zu erhöhen, ein Konversationsmanagement zu entwickeln etc.

Die Lernenden sollen im Unterricht Gelegenheit erhalten, Sprache eigenständig zu analysieren und als explizites Wissen zu formulieren. TÖNSHOFF (1995:240) spricht in diesem Zusammenhang von induktivem Vorgehen und entdeckendem Lernen:

Das über Formen entdeckenden Lernens angelegte Wissen gilt danach als besonders gut verankert und anwendbar. Zudem kann entdeckendes Lernen bei induktiver Regelerarbeitung dazu beitragen, Ängste vor der 'komplizierten Grammatik' abzubauen. (Cf. auch TÖNSHOFF 1992, TIMM 1995).

Die Lernenden müssen sich ihr Sprachverarbeitungswissen erschliessen, ihr Lernen bewusster erleben und eine Förderung ihrer sprachreflektorischen Fähigkeiten erhalten. Sie sollen zu einem flexiblen und experimentierenden Gebrauch der Sprache und zur Anwendung verschiedener Sprachlernstrategien ermuntert werden. Der eigenständige und auf persönlichen Erfahrungen basierende Aufbau des deklarativen Sprachwissens führt zu mehr Lernerautonomie und ermöglicht die Entfaltung eines eigenen Lernstils. Der Stellenwert von eigentlichen Sprachübungen (Strukturdrill) zum Lernen neuer Formen wird als relativ gering eingeschätzt.

Aus den obigen Ausführungen ergeben sich sechs Schlussfolgerungen, die teilweise den Ausführungen von TIMM (1995:11) folgen:

1. Sprachliche Lernprozesse benötigen einen *comprehensible input* im Rahmen von *meaningful interaction*.
2. Der sprachlichen Produktion (Schreiben und Sprechen) muss im Fremdsprachenunterricht viel Raum gegeben werden. Aufgaben mit mehr Planungszeit (z.B. beim Schreiben oder bei schriftlich vorbereiteten Gesprächen) ermöglichen einen breiteren und risikofreudigeren Einsatz lexikalischer und syntaktischer Mittel.
3. Der Aufbau von deklarativem Wissen muss einhergehen mit der Förderung des prozeduralen Wissens, d.h. Sprachverarbeitungs- und Sprachlernwissen.

4. Sprachlernen erfordert mentale Eigenaktivität bei Verstehen und Produktion (Prozessorientierung, Aufgabenorientierung). Der Unterricht bietet den Lernenden beim Anwenden der Sprache Strukturierungshilfen für die Verarbeitungsprozesse. Den Lehrenden kommt dabei nicht die Rolle der Wissensvermittlung, sondern der Hilfestellung bei der Wissenskonstruktion zu.
5. Sprachlernen erfordert Sprachbewusstsein (language awareness und consciousness-raising).
6. Sprachlernen erfordert die Entwicklung und den bewussten Einsatz von spezifischen Lernstrategien (mnemotechnische Strategien, Übungsstrategien, metakognitive Strategien etc.).

Der Stellenwert vorher gelernter Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache

Die bereits vorgängig gelernten Sprachen haben einen wesentlichen Einfluss auf den späteren Spracherwerb (cf. GNUTZMANN 1995; ERIKSSON 1995; GASS & SELINKER 1983). Dabei beeinflusst die L1 das L2-Lernen vielfach (positive und negative Übertragungen, Transfer). Für den Fremdsprachenunterricht gilt es, Brücken zwischen den Sprachen zu bauen, wie dies v.a. in der französischen Sprachlernforschung aufgearbeitet wurde (ROULET 1980, BOURGIGNON 1993). Im Folgenden wird versucht, wichtige Bezugspunkte der L1 zur L2 darzustellen: Während das deklarative L2-Wissen weitgehend neu aufgebaut werden muss, kann im L2-Erwerbsprozess auf das prozedurale Sprachwissen aus der L1 zurückgegriffen werden:

Beim Mutterspracherwerb entfaltet sich die prozedurale Wissenskomponente sowohl bei der Spracherarbeitung als auch bei der Entwicklung der Sprachbewusstheit und des Sprachlernvermögens in der Interaktion mit dem deklarativen Sprachwissen, beim Erwerb einer zweiten Sprache ist sie bereits ausgebildet vorhanden und kann von Anfang an in den Dienst des Erwerbs der neuen Sprache treten. (WOLFF 1995:201)

Im Unterschied zum Erstspracherwerb verfügen Lernende einer L2 also bereits über ein kognitives Inventar zur Analyse der Sprache.

So hat der Lernende z.B. komplexe Klassifikationsraster zu seiner Verfügung, die er einsetzt, um konkrete Sachverhalte zu erfassen und zu generalisieren. Er besitzt Kategoriensysteme, die er zum Ordnen sprachlicher Erscheinungen benutzt und die seine eigenen sprachlichen Erfahrungen widerspiegeln. (WOLFF 1995:220)

Je nach zu lernender Sprache müssen allerdings bestimmte Operationen modifiziert und den strukturellen Gegebenheiten der neuen Sprache angepasst werden (Lese-, Schreib-, Hörverstehensstrategien). Die L2-Lernenden sollen im Unterricht Gelegenheit erhalten, ihre Erfahrungen mit vorher gelernten Sprachen für den Erwerb der L2 nutzbar zu machen, z.B. über Methoden der *language awareness*. Die L1 ist eine Quelle für den aktiven Aufbau der lernersprachlichen Systeme: «...we have to show learners that large parts of the foreign language grammar are already theirs» (JAMES 1994:213).

Neben den positiven Auswirkungen kann das Sprachwissen der L1 die Erwerbsprozesse der L2 aber auch stören, d.h. dass z.B. aus der L1 falsche Schlüsse über

die Struktur der L2 gezogen werden. Positive und negative Übertragungen hängen u.a. auch davon ab, in welcher Nähe bzw. Distanz die L1 zur L2 steht. Transfer ist ein wichtiger Faktor beim L2-Erwerb und wirkt meist zusammen mit anderen Faktoren wie z.B. den natürlichen Prinzipien und Universalien des Spracherwerbs (cf. WHITE 1989).

Die strikte Einhaltung des Prinzips der Einsprachigkeit (cf. BUTZKAMM 1989, 1990) wie es im Fremdsprachenunterricht lange Zeit Geltung hatte, kann angesichts dieser Fakten nicht mehr vertreten werden: Das Sprachwissen der L1 muss den Lernenden zugänglich gemacht werden. Viele explizite Sprachlernprozesse verlaufen in L1 und L2 gewinnbringend parallel und/oder kontrastiv. Bewusstmachende Verfahren (*consciousness raising*, *language awareness*) können je nach Lernstand auch in der L1 erfolgen. GNUTZMANN (1995:279) ergänzt:

Darüber hinaus erscheint es eine natürliche Konsequenz einer mehrsprachigen Gesellschaft, dass ihre Sprecher zum Sprachvergleich gleichsam herausgefordert werden und so ein Beitrag zur Herausbildung von individuellem und gesellschaftlichem Sprachbewusstsein geleistet wird.

Der bilinguale Unterricht bietet gute Voraussetzungen zur Einlösung dieser Forderung.

Grammatiklernen und Wortschatzarbeit

Grammatikerwerb und Wortschatzentwicklung stehen in einer ständigen Wechselbeziehung (cf. 3.1). Es sind die Wörter und nicht die grammatischen Strukturen, die den Lernenden den ersten Zugang zu einer neuen Sprache und zu deren Analyse eröffnen. Das bestätigen auch die Beobachtungen des L1- und L2-Erwerbs, die zeigen, wie in den frühen Sprechversuchen ganzheitlich gespeicherte Sprachbrocken und sog. Formeln (chunks, formulae) verwendet werden (cf. STERN 1990).

Bei der Sprachverarbeitung z.B. spielen die grammatischen Strukturen sprachlicher Äußerungen eine sekundäre Rolle. So werden Texte beim Sprachverstehen weitgehend auf die Bedeutung (*meaning-focused*) und nicht auf die Form bezogen (*form-focused*) verarbeitet. Obwohl bei der Sprachproduktion – im Gegensatz zur Rezeption – neben dem lexikalischen auch das grammatische Wissen stärker in den Vordergrund tritt, nehmen neuere psycholinguistische Forschungen an, dass der Erwerb von grammatischem Wissen durch das mentale Lexikon gesteuert wird.

Ein Lemma (Wort-Eintrag) als Teil des mentalen Lexikons wird bereitgestellt, wenn seine Bedeutung einem Teil der präverbalen Mitteilung des Sprechers entspricht. Durch Abruf des Lemmas über die Bedeutung erhält der Sprecher aber auch syntaktische, morphologische und phonologische Informationen über das Lemma (...) (WOLFF 1995:215).

Je nach den Bedingungen der Aufgabenstellung, z.B. gegebene Planungszeit, sprachlicher und sachlicher Schwierigkeitsgrad, Sprechen oder Schreiben, kommen eher lexikalische oder syntaktische Lösungswege ins Spiel:

Variation (in language use), particularly variation influenced by performance conditions, suggests ways in which a balance needs to be struck between the pressures of using a language, on the one hand, and the pressures connected with learning by restructuring interlanguage, on the other. The former has an emphasis on communication, and away from grammar, while the latter brings the form of language, and grammatical development, into clearer focus. (SKEHAN 1994:184)

SKEHAN (1994) setzt diesem Wechselspiel die Begriffspaare *fluency/lexical mode* und *accuracy/morphological-syntactic mode* gegenüber und schlägt für das Sprachlernen einen dreistufigen Prozess vor: Lexikalisierung – Syntaktisierung – Relexikalisierung. Demzufolge orientieren sich Lernende zuerst an lexikalischen Elementen, operieren dann syntaktisch auf dieser lexikalischen Basis und bearbeiten darauf die ersteren mit dem analysierten Wissen (relexikalisieren):

One might also portray the progress of the second language learner in terms of a productive tension between synthesis and analysis. The analytic tendency will operate to preserve openness and capacity for change during the learning process; the synthetic tendency will be to integrate what has just been restructured into more fluent performance. (SKEHAN 1994:185f.)

Wichtig ist, dass Lernende über die erste Stufe der Lexikalisierung hinaus Fortschritte machen, da sonst die Gefahr der Fossilierung droht.

It is also important to look at the situational contexts in which languages are learned, and identify factors which predispose fossilisation and lack of interlanguage development. For example, very naturalistic learning circumstances where there is a lot of pressure to communicate meanings may well have this effect. (SKEHAN 1994:186)

Oft setzt der Fremdsprachenunterricht den Grammatikunterricht bereits auf der zweiten Stufe an und übergeht damit die Stufe der Lexikalisierung. Um dies zu vermeiden, müssen im Lichte der neuen Erkenntnisse die Ziele des Fremdsprachenunterrichts neu überdacht werden. Es ist denkbar, dass Lernende nicht jede neue Sprache mit den gleichen Ansprüchen lernen müssen. Die Ziele sind abhängig von zukünftigen gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen.

Wie oben gezeigt wurde (3.1) bietet der bilinguale Sachunterricht durch das reiche inhaltliche Angebot einen guten Zugang zum Wortschatz. Die Lernenden nehmen die Zielsprache in bedeutungsvollen und verstehbaren Situationen auf und wenden diese an. Es muss aber sichergestellt werden, dass die Zusammenhänge zwischen dem Gebrauch von Wörtern und ihrer grammatikalischen Form klargemacht werden, z.B. die Morpho-Syntax von Verben in verschiedenen Verwendungskontexten (cf. unsere Evaluation in 4.3.3). GNUTZMANN (1995:269) spricht in diesem Zusammenhang von einem integrativen Grammatikunterricht, «in dem sprachliche Formen und kommunikative Funktionen konstitutive und aufeinander bezogene Bestandteile der Grammatik und des Grammatikunterrichts sind und Kenntnisse der Grammatik wesentlich zum fremdsprachlichen Können beitragen». JOHNSON (1994) schlägt vor, die Automatisierung einer sprachlichen Struktur zu fördern, indem Lernenden Aufgaben gestellt werden, die einen inhaltlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen, der es ihnen nicht mehr erlaubt, die ganze Aufmerksamkeit auf die Formen zu richten. Wenn dies

zutritt, wird jene Verarbeitungsebene automatisiert, die nicht mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit steht (cf. dazu auch unten 3.4).

Umgang mit Fehlern

Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht ist immer noch von Zielvorstellungen wie Sprachrichtigkeit, Fehlervermeidung, Regellernen und -anwenden in Übungsabläufen geprägt. Diese Sprachvorstellung geht einerseits von einer vereinfachenden und idealisierenden Sichtweise aus, nämlich, dass grammatische Erscheinungen grundsätzlich in richtig und falsch eingeteilt werden können. Dadurch verliert sich der kreative und lebendige Umgang mit in jeder Sprache bestehenden typischen Abweichungen (Sprachwandel). Andererseits sind Fehler unvermeidbare Begleiterscheinungen beim Sprachenlernen.

Allein die Einsicht, dass viele lernersprachliche Fehler das Ergebnis universeller psycholinguistischer Prozesse sind, die auch in der Zielsprachgemeinschaft zu vergleichbaren Normabweichungen führen, kann eine entkrampfere Haltung und grössere Gelassenheit den vermeintlichen Unzulänglichkeiten gegenüber bewirken. (LEGENHAUSEN 1995:301)

Bis ein sprachliches Element korrekt gebraucht werden kann, durchläuft es mehrere Stadien von "Inkorrektheit", abhängig vom Stand der Lernaltersprache, von der Aufgabenstellung und von der Lernzeit. KELLERMANN (1985) hat mit Sicht auf die oben genannten drei Stufen (Lexikalisierung, Syntaktisierung, Relexikalisierung) diesen Lernverlauf als *u-shaped learning* bezeichnet, d.h. «(it is) a process of restructuring, what appears to be retrogression is a necessary step backwards while a newer, and ultimately more robust and effective, system is being constructed». (zitiert nach SKEHAN 1994:183). Dieses Vorwärts- und Rückwärtsschreiten ist nicht linear, sondern ist gekennzeichnet durch "Qualitätssprünge" (BLEYHL 1997:233) und durch "sprunghaften Erwerbsfortschritt" (DIEHL 1994:141). Vergleicht man die Lernaltersprachen von Lernenden in natürlichen mit solchen in schulischen Lernsituationen, so sind unterschiedliche Fehler zu beobachten: «Instructed learners tend to make errors of commission, i.e. they over-use the forms which are the current focus of instruction. Uninstructed learners, in contrast, tend to make errors of omission, i.e. they simply do not use certain forms» (SKEHAN 1994:188f.).

Eine für den Lernprozess positive Fehlerbehandlung – statt der im Fremdsprachenunterricht weit verbreiteten Fehlerfixierung – kann erreichen, dass Lernende ein "Probierverhalten" entwickeln, d.h. viele Lernstrategien einsetzen und sich nicht sofort auf ein sicheres Minimum zurückziehen. Eine solche Selbstbeschränkung steht der Sprachentfaltung diametral entgegen (vgl. dazu unsere Ergebnisse der Evaluation in 4.2 und 4.3).

Fehler bieten zudem als Unterrichtsgegenstand vielfältige Möglichkeiten der *language awareness*. LEGENHAUSEN (1995:286) fordert, «dass das *awareness-raising*-Konzept nicht nur auf zielsprachliche (korrekte) Formen zu beziehen ist, sondern dass gleichberechtigt auch der Sprachlernprozess und das sich entwi-

ckelnde lernersprachliche Wissen in den Bewusstmachungsprozess einzubeziehen sind.» Bei der Reflexion der Sprachlernprozesse müssen sich Lehrende und Lernende jedoch ein ganzheitliches Bild der Sprachproduktion und -rezeption machen, d.h. neben der fehlerhaften Sprachanwendung muss auch das berücksichtigt werden, was Lernende bereits korrekt verwenden können. Dazu sollte die Lernersprache über längere Zeit beobachtet und die Veränderungen bewertet werden.

3.3 Verstehen authentischer Texte

Otto Stern

Die Entwicklung der Verstehenskompetenz ist ein zentraler Pfeiler des Spracherwerbs; das Verstehen gesprochener oder geschriebener sprachlicher Äusserungen bildet die Grundlage für den Aufbau von sprachlichem Wissen und damit der produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben (vgl. oben, *Input-Hypothese*, in der Einleitung zu Kapitel 3).

Verstehen kann resp. sollte von Anfang an auf *verschiedenen Stufen* trainiert werden (cf. BROWN 1994):

- 1) Das *Erkennen von Wortformen* in kurzen Äusserungen, d.h. auditives oder visuelles Erfassen/Erkennen der Lautgestalt/Wortform und zuordnen einer Bedeutung stellt die einfachste Ebene und zugleich die Grundlage für das Verstehen dar.

Auf dieser Ebene sind verschiedene sprachliche Tätigkeiten möglich:

- Wortformen oder kurze Äusserung erfassen und z.B. phonologisch oder orthografisch richtig aufschreiben, repetieren
- gegebene oder neue Wortformen in einer längeren Sequenz (wieder)erkennen, etc.

Diese elementare Ebene ist durch vorhandene Lehrmittel relativ gut abgedeckt, wird jedoch fast ausschliesslich im auditiven Bereich trainiert. Die sichere und schnelle Worterkennung beim Lesen und die für das Behalten von Wörtern wichtige Beziehung der Lautgestalt zum Schriftbild (cf. 3.1, *Wortschatz*, und 3.3.2, *Lesen*) wird jedoch oft vernachlässigt.

- 2) *Verstehen von Handlungsanweisungen* in einer konkreten Handlungssituation steht zwischen den beiden Polen "Erkennen" und "Texte verstehen". Das Verstehen wird hier durch die eigene Handlung, durch die Ausführung der Handlungsanweisung angezeigt. Das Erfassen der sprachlichen Bedeutung ist in der konkreten Situation gegeben oder wird durch diese zumindest gestützt. Dies führt dazu, dass oft nicht eine ganze Äusserung oder gar ein ganzer Text verstanden werden muss. Meist genügt es, einzelne für die konkrete Handlungssituation relevante Elemente einer Äusserung zu verstehen, um die Handlung ausführen zu können.

Auch diese Ebene des Verstehens ist durch Lehrmittel abgedeckt; im bilingualen Sachunterricht wird jedoch der Anwendungsbereich stark erweitert.

Die Verwendung der L2 zur Organisation des Unterrichts in Sachfächern (Anweisungen, Rückfragen, etc.) birgt ein grosses und wichtiges Lernpotential (cf. dazu auch MARTIN 1986), das auch dann genutzt werden kann, wenn die eigentliche inhaltliche Sequenz in der L1 durchgeführt wird. So plausibel und einfach diese Massnahme auch erscheint, in der Realität des Klassenzimmers ist gerade eine gegenteilige Tendenz die Regel: sogar in Unterrichtsphasen, die in der L2 geführt werden, findet oft beim Übergang zu Unterrichtsorganisation oder Handlungsanweisungen automatisch ein Kodewechsel statt.¹⁸ Es bedarf deshalb einer beträchtlichen, bewussten Anstrengung von Lehrperson und Klasse, um dieses Verhaltensmuster zu durchbrechen und das Sprachlernpotential zu nutzen.

- 3) *Texte verstehen* stellt die anspruchsvollste Stufe dar. Auch hier variiert der Schwierigkeitsgrad: nur Text (geschrieben oder gesprochen) – Bild und Text (Comics, Filme) – nur Bild (Bildergeschichten, Fotos, Dias, Filme ohne Sprache). Entscheidend ist hier die zunehmende Loslösung der Sprache von einem konkreten situativen Handlungskontext. Der Kontext selbst ist nun sprachlicher Natur: er besteht aus dem, was vorher und nachher im Text steht, aus Vorgeschichte(n), Welt- und Textsortenwissen (cf. STERN 1984). Erst auf dieser Ebene muss sich sprachliches Handeln mit der Beziehung von Form/Ausdruck und Bedeutung auseinandersetzen (cf. oben 3.2); Lernende werden zu elaborierteren sprachlichen Reaktionen herausgefordert. Verstehen ist hier das Resultat von Interpretation. Diese Ebene muss erreicht und gepflegt werden, damit sich eigentliche Texterschliessungsstrategien entfalten können, die zu einer kognitiven Verarbeitungstiefe führen, die den Spracherwerb begünstigt.

Damit die Verstehensfähigkeit ihre spracherwerbsfördernde Wirkung entfalten kann, muss die Lernsituation gewisse Bedingungen erfüllen:

- der Input muss komplexer sein als der aktuelle Sprachstand der Lernenden
- die Quantität (Dauer und Häufigkeit) muss gross sein
- die Lernenden müssen ein Handlungsziel haben, das sie in der Auseinandersetzung mit dem Input erreichen wollen; sie müssen initiativ und aktiv sein
- die Lernenden sollten über den Sinn der Verstehensarbeit im Spracherwerb informiert sein. Sie sollten wissen, dass Verstehen nicht heisst, alles verstehen, sondern, dass es Stufen der Annäherung gibt.

Der inhaltsorientierte Fremdsprachenunterricht baut von Anfang an auf der Aktivierung einer anspruchsvollen Verstehensfähigkeit auf und erreicht dadurch eine kognitive und emotionale Verarbeitungstiefe, die die Sprachaufnahme fördert (cf. STERN 1994; KIELHÖFER 1996, sowie oben in 3.1, p. 53).

Im Gegensatz zum lehrbuchgeleiteten Fremdsprachenunterricht, wo konstruierte (geschriebene und audiovisuelle) Texte oft eine künstliche und vereinfachte Sprache vermitteln, die die Lernenden in einer Scheinsicherheit des Immer-

¹⁸ Das gleiche Verhaltensmuster ist in der Deutschschweiz im Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache wirksam (cf. SIEBER & SITTA, 1986).

Alles-Verstehens wiegen, führt der bilinguale Sachunterricht im Umgang mit authentischen Texten insofern zu "natürlichen" Verstehenssituationen, als die Lernenden aufgefordert sind, ihr Kontext- und situatives Wissen zu aktivieren und Verstehenshypothesen zu bilden, die es ihnen erlauben, vom bereits Verstandenen her noch nicht Verstandenes zu erschliessen. Im Umgang mit authentischen Materialien muss die Lehrperson dabei der Gefahr der Entmutigung durch Nichtverstehen entgegengetreten, indem sie die Lernaufgaben so gestaltet, dass gar nicht alles verstanden werden muss, um zum Ziel zu gelangen.

Wichtig ist, dass die Lernenden das Verstehensziel kennen, dass sie wissen, worum es geht und worauf es ankommt: «The assumption is that human cognition is relevance-oriented: we pay attention to information that seems relevant to us» (WILSON 1994:44). Die Verstehenskompetenz kann sich am besten in "natürlichen" Verstehenssituationen entfalten. In einer solchen Situation (Lesen eines authentischen Texts, Fernsehen) ist eben nicht jedes Wort wichtig. Die Aufmerksamkeit ist auf relevante Information gerichtet. Das Problem von Lehrbuchtexten ist, dass ihre Relevanz meistens in der Präsentation von sprachlichem Material besteht, von bestimmten Wörtern oder grammatischen Strukturen, was den natürlichen Erwartungen der Informationsverarbeitung entgegen steht. Was die Lernenden im Umgang mit Lehrbuchtexten lernen, ist, dass jedes Wort, jeder Satz wichtig ist, sonst würde es/er ja nicht da stehen! Lesen und Verstehen von authentischen Texten, wird denn auch typischerweise dem Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II zugeordnet, mit der Begründung, der Spracherwerb sei auf Sekundarstufe I zu wenig fortgeschritten, um solch anspruchsvolle sprachliche Tätigkeiten ausführen zu können. Die Erfahrungen im bilingualen Sachunterricht zeigen aber, dass dies nicht zutrifft: Arbeiten mit authentischen Texten ist von Anfang an möglich, wenn der Umgang mit ihnen entsprechend gepflegt wird.

Damit die Verstehenstätigkeit ihr volles Spracherwerbspotential entfalten kann, ist es jedoch wichtig, dass die Phase der Sprachaufnahme immer wieder in produktive Sprachtätigkeiten mündet: reformulieren, paraphrasieren, erweitern, zusammenfassen, widersprechen, Schlüsse ziehen, Entwicklungen und Konsequenzen voraussagen sind typische Sprechhandlungen, die von einfachsten Text-/Text+Bild-/Bilddokumenten aus möglich sind. Hör- und Lesetexte sollten immer wieder zu Gesprächen und Diskussionen führen, damit die Lernenden aufgenommenes sprachliches Wissen (Wörter, Wendungen, Satzstrukturen) über die Aktivierung internalisieren und speichern können (STERN 1994).¹⁹

Exkurs zum Begriff authentische Texte

Die Verwendung dieses Begriffs ist nicht unproblematisch und führt immer wieder zu kontroversen Diskussionen (cf. die ausführliche Darstellung in der

¹⁹ Eine gelungene Sequenz von der Informationsaufnahme zur aktiven Verarbeitung in diesem Sinne zeigt die Evaluationssituation «Une décision difficile» (Kap. 4.4.1 und Anhang).

Zeitschrift BABYLONIA, Heft 1/1997, das dem Thema "Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht" gewidmet ist). Wenn wir im bilingualen Sachunterricht von *authentischen Texten* sprechen, meinen wir damit Texte und Ton-/audiovisuelle Dokumente, die von und für Mitglieder der entsprechenden Sprachgemeinschaft produziert worden sind, unabhängig davon, ob sie für den Gebrauch im Unterricht nachträglich modifiziert (gekürzt, vereinfacht) wurden. Besonders nützlich für eine Definition von *authentisch* scheint uns der von COSTE (1981:34) geprägte Begriff der *langue usitée* zu sein: «par langue usitée on entendra simplement tout ce qui relève de l'usage effectif d'une langue naturelle par des locuteurs qui la possèdent.»

Ohne auf die Diskussion eintreten zu wollen, möchten wir hier zwei Ausschnitte aus BABYLONIA, Heft 1/1997, zitieren, die auch unsere Grundhaltung besonders deutlich ausdrücken:

HUNFELD (1997:10): Authentische Texte initiieren Lernprozesse; sie grenzen diese nicht ein oder legen sie auf eine vorgegebene Bahn. Die Antwort auf die Frage, "was ist ein authentischer Text in der Didaktik?" ist hier: "er bleibt dann authentisch, wenn ich seine eigene Lehre nicht durch meine Didaktik störe".

(...) Aus dem authentischen Text spricht der Andere; er repräsentiert das Fremde, mit dem man sich auseinandersetzen muss/will, wenn man eine fremde Sprache lernt. «die Kunst, den anderen richtig zu verstehen (Schleiermacher), (kann) natürlich nur gelehrt werden, wenn man den Anderen zur Rede kommen lassen will.» (ibid., p. 10)

MEIER/MOSES/RIGOLINI in RICHTERICH ET AL. (1997:17): «Mais il faut proposer des textes authentiques, afin que l'apprenant développe un sentiment de confiance en soi dans son propre processus d'apprentissage; il est gratifiant et motivant pour lui de constater, que très vite, il réussit à pénétrer dans le nouveau monde que l'apprentissage de la langue étrangère lui propose de découvrir. Le texte authentique éveille la curiosité envers l'autre culture; c'est justement cette dimension interculturelle qui représente sa force dans l'apprentissage d'une L2.»

Wichtig ist, dass Sprache nicht losgelöst vom "Anderen" gelernt wird. Sprache degradiert im Fremdsprachenunterricht allzu oft zur Sprache des Lehrmittels. Das Andere, das Fremde muss aber ständig präsent sein, denn letztlich ist es der Kontakt mit den Menschen der anderen Kultur, der zum Lernen ihrer Sprache motiviert. Medien sind jedoch Mittler; authentische Medien stehen für die Sprachgemeinschaft; sie sind ständig und überall zugänglich, einfacher zu beschaffen als der direkte Kontakt; dennoch vergessen wir nicht, dass sie kein Ersatz für diesen sind.

3.3.1 Hörverstehen

Die SCHWEIZ. KONFERENZ DER KANT. ERZIEHUNGSDIREKTOREN – EDK Formulierte 1987 *Treffpunkte* beim Übergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschlusschulen für die vier Fertigkeiten *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen*, *Schreiben*. Im Bereich Hörverstehen werden zwei Stufen unterschieden: *Hören und Handeln*, als Vorstufe, und *Einwegkommunikation*. Die Vorstufe *Hören und Handeln* deckt sich mit den Stufen (1) *Erkennen von Wortfor-*

men und (2) Verstehen von Handlungsanweisungen von BROWN (1994), vgl. oben. Diese sind in Lehrmitteln im allgemeinen gut mit Übungsvorschlägen abgedeckt, und wir werden hier nicht näher auf sie eingehen. Die Stufe *Einwegkommunikation* entspricht der BROWNSchen Stufe (3) *Texte verstehen*. In den *Treffpunkten* wird sie wie folgt umschrieben: Als Hörer können die Lernenden «einfache authentische Hörtexte verstehen, deren Inhalte sie ansprechen» (ibid., p. 39). In den Anregungen zum Unterricht wird als Ergänzung zum Lehrmittel u.a. empfohlen, schon früh mit Hörtexten (Radio- und Fernsehmitschnitte) in Umgangssprache in weitgehend normalem Sprechtempo zu arbeiten. Dabei wird vor allem die Entwicklung des Globalverstehens im Gegensatz zu einem Wort-für-Wort-Verstehen gefördert:

Die Fähigkeit des Schülers, die Situation intuitiv zu erfassen, hilft ihm, das Wesentliche einer Mitteilung zu verstehen, auch wenn er nicht jedes Wort versteht. Er lernt allmählich auch dann weiter zuzuhören, wenn er ein Wort nicht versteht.

Den global zu verstehenden Texten ist gemeinsam, dass die seinem Erlebnis-, Erfahrungs- und Interessenbereich entsprechenden Inhalte die emotionalen und geistigen Kräfte des Schülers ansprechen und ihn so motivieren. Dies erlaubt dem Schüler, seine Aufmerksamkeit eher den Inhalten als den Formen zuzuwenden. (ibid., p. 40f.)

Diese Umschreibung ist für den bilingualen Sachunterricht Programm. In zweisprachigen Unterrichtssequenzen kann ein Verstehenskontext aufgebaut werden, der das globale Verstehen sehr gut stützt. Die Möglichkeit, Aufgenommenes auch in der L1 weiterverarbeiten zu können, erlaubt zudem schon sehr früh, zum Verstehen auf anspruchsvollem Niveau hinzuführen und v.a. über das Medium Fernsehen/Video das Interesse von SchülerInnen im Alter von 12–15 Jahren anzusprechen.

Möglichkeiten und Nutzen des Einsatzes von Video im Fremdsprachenunterricht sind in vielen einschlägigen Publikationen behandelt (cf. LANCIEN 1986; BAUSCH, CHRIST, KRUMM 1995; RICKHEIT 1995). Eine gute Einführung in die Unterrichtspraxis bietet das Heft 16/1994 der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht* mit einem Forschungsüberblick für die Zielsprache Englisch (cf. JUNG & ERDMENGER 1994); das Heft 2/93 der gleichen Zeitschrift ist ebenfalls ganz der Arbeit mit Video für die Zielsprache Französisch gewidmet. Grundsätzlich werden der rezeptive und der produktive Einsatz unterschieden, wobei v.a. die eigene Produktion von Videosequenzen, «die Umsetzung kreativer Ideen in Sprache, Bewegung, Film» (CHRISTOPHEL 1994) als besonders lernwirksam und motivierend gilt.

Im Rahmen unseres Projekts wurde jedoch vor allem in den Bereichen Rezeption (Vermittlung von Inhalten, Training des Hörverstehens) und Schulung der Analysefähigkeit (Medienpädagogik) gearbeitet. Daraus resultierende Unterrichtssequenzen können in ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER (1999) eingesehen werden.

Entscheidend im Umgang mit authentischen Videosequenzen ist, dass immer wieder ein phasenweises Vorgehen gewählt wird, das mit klaren Teilzielen des Verstehens arbeitet und nicht davon ausgeht, dass die Verstehensaufgabe mit

einmaligem Anhören bewältigt werden kann. Das phasenweise Vorgehen beim Umgang mit authentischen Hör-/Videomaterialien ist in vielen didaktischen Publikationen dargestellt (vgl. das erwähnte Heft 16/1994 der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht*), auf eine weitere Detaillierung verzichten wir deshalb an dieser Stelle.

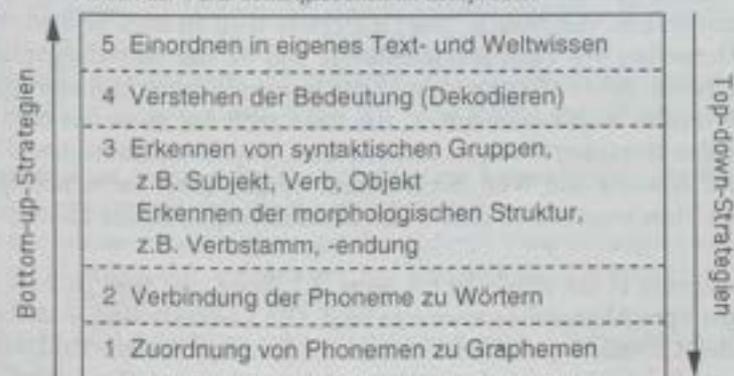
3.3.2 Lesen

Brigit Eriksson

Die neueren Forschungsergebnisse zum schulischen Zweitspracherwerb räumen schriftsprachlichen Tätigkeiten im Lernprozess einen ebenso hohen Stellenwert ein wie sprechsprachlichen. Schrift wird nicht mehr nur als sekundäres Darstellungsmittel betrachtet, sondern als dem akustisch-artikulatorischen Ausdruck ebenbürtig (CARRELL ET AL. 1988, LUTJEHARMS 1992, CUMMING 1994a). Das heisst für das Lesen in der Fremdsprache: Sprachbeherrschung wird nicht vorausgesetzt, sondern Sprache kann auch durch Lesen gelernt werden. Dieser Tatsache trägt der bilinguale Sachunterricht Rechnung, indem von Anfang an – gemäss den fachspezifischen Bedürfnissen in den verschiedenen Sachfeldern – der Lektüre von authentischen Texten ein starkes Gewicht zukommt.

SekundarschülerInnen bringen aus der Primarschule in der Regel eine gut entwickelte Lesekompetenz in der L1 mit. Das bedeutet, dass sie zumindest einfachere Texte schnell und automatisch verstehen können, ohne den Umweg über die Aussprache eines Wortes gehen zu müssen. Das Lesen in der L2 stellt jedoch Anfänger vor Schwierigkeiten, die es geradzü nötig machen, auch auf Lesestrategien von Erstlesern zurückgreifen zu können. Diese müssen jedoch durch gezieltes Lesetraining zuerst wieder bewusstgemacht und eingeübt werden. Das folgende Modell der Verarbeitungsebenen im Leseprozess dient dazu als Erklärungshilfe.

Tab. 9: Modell der Verarbeitungsebenen im Leseprozess



Lesen kann als eine Form von Informationsverarbeitung angesehen werden, bei der die verschiedenen Verarbeitungsebenen oder Teilprozesse in komplexer

Weise interagieren. In der Prozesshierarchie spricht man bei der Graphem-Phonem Zuordnung von einer tiefen, beim Aktivieren von Weltwissen von einer hohen Verarbeitungsebene. Solange beim Lesen die Tätigkeiten auf den tieferen Verarbeitungsebenen nicht automatisiert sind, wird die Interaktion stark von den unteren Ebenen dominiert, d.h. dass diese elementaren Tätigkeiten einen grossen Teil der Aufmerksamkeit des Lesenden beanspruchen. In der Informationsverarbeitung spricht man in diesem Fall von der Dominanz von Bottom-up-Strategien. Sind die tieferen Prozesse weitgehend automatisiert, werden obere Ebenen, resp. Top-down-Strategien leitend.

Die erreichte Lesekompetenz in der L1 kann sich beim Lesen in der L2 anfänglich nicht entfalten, weil die automatisierten Bottom-up-Strategien in der L2 nicht zum Ziel führen (cf. DONIN & SILVA 1994). Man könnte sagen, die SekundarschülerInnen müssen den Leseprozess zum Teil wieder neu aufbauen: zwar wären die vorhandenen Top-down-Strategien durchaus ins L2-Lesen transferierbar, sie laufen aber mangels der zu Beginn noch nicht oder ungenügend entwickelten Bottom-up-Strategien gleichsam leer. Die Lernenden müssen u.a.:

- neue Grapheme erwerben (z.B. ç, é, è, à usw.),
- neue Graphem-Phonem Beziehungen trainieren, d.h. neue Lautwerte bekannten Buchstaben zuordnen (z.B. ch= /ʃ/, ge= /ʒ/),
- Unterschiede zwischen gesprochenen und geschriebenen Wortformen machen, z.B. stumme Endungen im gesprochenen Französisch (il mange - ils mangent = /mãʒ/),
- neue Buchstabenkombinationen und ihren Lautwert kennen (z.B. eau, que, ou),
- neue Satzmuster, Flexionsmorpheme und Funktionswörter erwerben,
- die Bedeutungen neuer Wörter im kontextuellen Zusammenhang erschliessen.

Fehlende L2-Sprachkenntnis und ungenügende Automatisierung der unteren Prozessebenen, die für eine rasche Sinnentnahme nötig wären, führen zu einem verlangsamten Leseverständnis. Das Gedächtnis wird zu stark belastet, so dass für das Herstellen des Textzusammenhangs und für die Bedeutungsentnahme kaum Kapazität zur Verfügung steht. Viele Lernende fallen in dieser Situation auf ein Wort-für-Wort-Lesen zurück, das dann auch das Bedürfnis nach Übersetzung jedes einzelnen Wortes entstehen lässt. Top-down-Strategien, d.h. Abstützen auf Kontext und Welt-/Sachwissen, werden dabei vernachlässigt. Zur effizienten Sinnentnahme ist jedoch das Zusammenspiel beider Strategien notwendig.

Die Konsequenz in der Praxis ist bis heute, L2-Texte erst dann zu lesen, wenn die nötigen Sprachkenntnisse erworben sind. Die Lesetexte sind so aufbereitet, dass sie den Lernstand nicht überschreiten. Es kommen fast nur Strukturen und Wörter vor, die im Unterricht bereits behandelt worden sind. Damit wird auf die Lektüre altersgemässer Texte mit interessanten Inhalten weitgehend verzichtet.

Nur solche Texte würden jedoch dem dreifachen Ziel des Lesens in der L2 gerecht werden:

- 1) geistig anregender Wissenserwerb und/oder Unterhaltung,
- 2) Spracherwerb,
- 3) Entwicklung der Leseverstehensstrategien in L2.

Die neuere L2-Leseforschung betont, dass Lesen authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht den Spracherwerb in hohem Masse fördert. Authentische Texte garantieren durch interessante Inhalte eine starke Lesemotivation und damit eine hohe Verarbeitungstiefe. Dadurch wird nicht nur viel passives sprachliches Wissen aufgenommen, sondern das Lesen potenziert den Spracherwerb insgesamt. Es schafft gleichsam den sprachlichen Hintergrund, das Umfeld für die viel kleinere Zahl der Wörter und Strukturen, die dann auch produktiv verfügbar werden, nachdem sie eine zeitlang nur in einem bekannten Kontext verstanden wurden.

Damit Leseverstehen sich auf den Erwerb auswirken kann, muss der beim Lesen angetroffene Wortschatz grösser sein als der aktiv verfügbare. Dazu kommt, dass beim Lesen, aber auch beim Schreiben, sich zusätzlich auch Morphologie und syntaktische Zusammenhänge einprägen, die wiederum dem Behalten von Wortschatz und Grammatik zugute kommen. Visuell aufgenommene Elemente sind vergessensresistenter als nur Gehörtes.

Damit L2-Lesen effektiv gestaltet werden kann, brauchen LeserInnen vor allem zu Beginn des L2-Erwerbs Unterstützung einerseits in der Entwicklung wenig geläufiger Lesestrategien wie z.B. Raten aus dem Kontext, Tolerieren eines vorläufigen Verstehens. Sie müssen andererseits häufig und zeitlich ausgedehnt Gelegenheit erhalten, an geeigneten Texten mit einer guten Vor- oder Nachbereitung den Erwerb von Verarbeitungsstrategien auf unteren Prozessebenen zu trainieren.

Lernziel für das Lesen im bilingualen Sachunterricht ist ein Leseverständnis, das befähigt, authentische Texte in der Gesamtaussage und/oder in Einzelheiten zu verstehen. Dabei sind u.a. folgende Voraussetzungen wichtig:

- 1) genügend Zeit zum Lesen, d.h. ausgedehnte Lesephase einschalten, was den SchülerInnen erlaubt, eigenständig und ohne Hilfe Lesestrategien zu entwickeln
- 2) angemessenes, wenn möglich authentisches Lesematerial, das das individuelle Leseinteresse und -niveau berücksichtigt
- 3) den Erwerb der Lesefertigkeit auf den tieferen Verarbeitungsebenen vorantreiben (Training der Aussprache, der Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnung, Einsicht in die Morphologie)
- 4) eine gute L2-Leseatmosphäre: Einrichtung einer L2-Mediothek, Klassenbibliothek
- 5) Leseerfahrungen aus der L1 einbeziehen, z.B. Textsortenkenntnisse (literarische oder Sachtexte, Reportagen, etc.), Leseweisen (verstehend-verarbeiten)

des Lesen, unterhaltendes Lesen, informatorisches Lesen, gestaltender Umgang mit Texten) (vgl. dazu Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, S. 146ff., ERZIEHUNGSDIR. DES KANTONS ZÜRICH 1993). Den Aufbau neuer Leseerfahrungen vorteilhaft in der L1 beginnen und den LeserInnen Transfermöglichkeiten in die L2 aufzeigen

Tab. 10: Überblick über mögliche Lernaufgaben vor, während und nach dem Lesen²⁰

vor dem Lesen	während des Lesens	nach dem Lesen
<ul style="list-style-type: none"> - aktivieren von Vorwissen - Überlegungen zum Textumfeld - antizipieren von Inhalten oder Begriffen - Text sprachlich entlasten - Situation visualisieren 	<ul style="list-style-type: none"> - neue Graphem-Phonem Bezüge trainieren - Bearb. von Wortformen - Anwend. von Bedeutungsererschliessungsstrategien, z.B. Schlüsselwörter, Parallelwörter, etc. - satzübergreifende Verarb., z.B. Referenz, log. Bezüge, Textstruktur - Anwend. von Lesestrategien und/oder versch. Arbeitsformen, z.B. selektives Lesen, reziprokes Lesen²⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter aufschreiben, die den Text charakterisieren - Zusammenfassung - Überlegungen zu Textaussagen und zur Textrelevanz für das Sachthema - gestaltender Umgang mit Texten, z.B. ein Bild malen, Mindmap, Information umformen, Rollenspiele, etc.

Wie im Umgang mit audio-visuellen Texten ist auch beim Lesen ein phasenweises Vorgehen mit klaren Teilzielen ein Grundprinzip. Der folgende schematische Überblick über mögliche Lernaufgaben vor, während und nach dem Lesen soll dieses Prinzip illustrieren (für konkrete Unterrichtsbeispiele cf. ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER (1999), LUTJEHARMS 1992, sowie z.B. die Hefte 15 und 16/1994 der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht*). Einige dieser Aktivitäten vor oder nach dem Lesen werden im bilingualen Sachunterricht sinnvollerweise in der L1 ausgeführt. Dieses Vorgehen eröffnet oft den Zugang zu sachgerechten und interessanten Inhalten in L2-Texten, die über dem aktuellen sprachlichen Niveau der Lernenden liegen. Dazu sollten folgende Grundsätze beachtet werden:

- Nicht jedes Lesen muss das detaillierte Verstehen des Textes anstreben. Oft genügt ein globales Verstehen.
- Motivation und abwechslungsreiche Übungsgestaltung spielen eine wichtige Rolle im Erwerbsprozess. Die Texte sollen authentisch, alters-, sachgerecht und interessant sein, nicht auf einen bestimmten Wortschatz oder ausgewählte grammatische Strukturen hin konstruiert. Die Lesenden werden aus dem vorhandenen Wort- und Strukturangebot das aufnehmen, was ihrem aktuellen Erwerbsstand zugänglich ist.
- Mischtexte Deutsch-Französisch entlasten die Informationsverarbeitung und können so zum Lesen motivieren.

²⁰ Die für das Lesen in L1 entwickelte Methode des *reciprocal teaching* wurde von uns für das L2-Lernen weiterentwickelt (cf. ERIKSSON & LE PAPE 1995).

- Lernen in Gruppen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit) wirkt motivierend und intensiviert die Auseinandersetzung mit dem Text, vor allem, wenn er Teil einer umfassenderen Aufgabe ist, und die gewonnenen Informationen zur Lösung dieser Aufgabe wichtig sind.
- Wörterbucharbeit muss geübt und sinnvoll in eine Textaufgabe eingebettet werden.

3.4 Sprachproduktion

Während also im bilingualen Sachunterricht die Förderung der Fähigkeit, Sprache in gesprochener und geschriebener Form zu verstehen, dank der starken Gewichtung der Informationsaufnahme natürlicherweise einen hohen Stellenwert hat, braucht es für die Entwicklung einer adäquaten Gewichtung und Ausgestaltung der produktiven Sprachtätigkeiten (Sprechen und Schreiben) umfassendere Veränderungen der Lern- und Arbeitsformen, als sie üblicherweise im einsprachigen Sachunterricht praktiziert werden.

Wie zu Beginn dieses Kapitels dargelegt wurde, gehen wir davon aus, dass ein rein input-orientierter immersiver Unterricht für die Sprachproduktion nicht die erwünschten Resultate bringt. SWAIN (1985) argumentiert, dass man Sprache lernt, indem man sie *braucht*, d.h. durch produktive Sprachtätigkeiten. Sie formulierte diese Annahme in der sog. Output-Hypothese, die ELLIS (1994:282), wie folgt zusammenfasst:

SWAIN (1985) argues that learners need the opportunity for meaningful use of their linguistic resources to achieve full grammatical competence. She argues that when learners experience communicative failure, they are pushed to make their output more precise, coherent and appropriate. She also argues that production may encourage learners to move from semantic (top-down) to syntactic (bottom-up) processing. Whereas comprehension of a message can take place with little syntactic analysis of the input, production forces learners to pay attention to the means of expression.

Während also beim Verstehen die Aufmerksamkeit ganz der Bedeutung gilt und deshalb formale Aspekte nur mehr oder weniger unbewusst aufgenommen werden, sind die Lernenden in Produktionssituationen gezwungen, sich mit der sprachlichen Form zu befassen. Es ist deshalb entscheidend, dass sich Lernende im schulischen Kontext regelmässig und ausgedehnt mit mündlichen und schriftlichen Lernaufgaben befassen müssen, die hohe Anforderungen an die Ausdrucksfähigkeit stellen. Zu beachten ist nämlich bei der Diskussion der Output-Hypothese die Betonung des hohen qualitativen Anspruchs, der an die Sprachproduktion zu stellen sei: «It is important to recognize that Swain's claim is that production will aid acquisition only when the learner is pushed» (ELLIS 1994, a.a.O.). Während es im natürlichen L2-Erwerb vor allem die mündlichen Interaktionen sind, z.B. am Arbeitsplatz oder im Studium, die durch erhöhte Anforderungen den L2-Erwerb vorantreiben, kommt in der Schule diesbezüglich Schreibsituationen eine ebenso bedeutende Rolle zu, weil

schriftsprachliche Tätigkeiten im schulischen Kontext eine natürliche und wichtige Form des Ausdrucks und der Informationsverarbeitung ausmachen.

Ein wichtiger Aspekt unseres Modells des bilingualen Sachunterrichts ist, dass die Lernenden von Anfang an angeleitet werden, sich auch mit ihren anfänglich bescheidenen sprachlichen Mitteln in sachlich interessanten und anspruchsvollen Situationen in der L2 auszudrücken. Damit dies gelingt, müssen die Lehrpersonen im Sachunterricht über eine Palette von Lernformen verfügen, die den Lernenden die nötigen Hilfestellungen zur Bewältigung solcher Aufgaben liefern. In den folgenden Abschnitten *Sprechen* und *Schreiben* geht es darum, die theoretische Fundierung und die Ausgestaltung solcher Lernformen aufzuzeigen.

Bei unserer Arbeit mit den LehrerInnen der Pilotklassen ging es darum, Konzepte und Begriffe, welche im schulischen Umkreis noch wenig geläufig sind, didaktisch glaubwürdig umzusetzen. Im Zentrum unserer Bemühungen stand die Restrukturierung der diskursiven Tätigkeiten. Die Entwicklung einer bilingualen Gesprächskompetenz bei den SchülerInnen und den Lehrpersonen ist Voraussetzung dafür, dass anspruchsvolle Inhalte in der zu lernenden Sprache bearbeitet werden können und die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, auch in der schwachen Sprache im Sachunterricht als Lernende aktiv zu sein, d.h. bereit zu sein «à accomplir une tâche, à tenir un rôle, à poursuivre un but» (GAONACH 1987:210).

Rückblickend stellen wir fest, dass die Veränderung des mündlichen Unterrichts und der diskursiven Praxis im Klassenzimmer z.T. nur in kleinen Schritten und von LehrerIn zu LehrerIn stark unterschiedlich vorangekommen ist. Das hat wohl damit zu tun, dass gerade die mündlichen Sprachtätigkeiten durch die unterrichtliche Routine der langjährigen Arbeit mit dem auf mündliche Kommunikation ausgerichteten Lehrgang *On y va!* besonders geprägt worden sind. Um hier eine wirkungsvolle Praxisänderung zu erreichen, braucht es weitergehende auf diesen Problembereich fokussierende Anstrengungen in der Grundausbildung und Weiterbildung der LehrerInnen, die im Rahmen dieses Projekts nicht geleistet werden konnten.

Umso wichtiger ist es uns, die Grundlagen dieser neuen Praxis des mündlichen Unterrichts hier besonders ausführlich darzulegen. Der dem *Sprechen* gewidmete Abschnitt ist dementsprechend umfangreicher und ausführlicher gestaltet. Vorwegnehmend möchten wir hier unterstreichen, dass es nicht darum geht, den Lernenden bestimmte Verhaltensstrategien in der mündlichen Kommunikation beizubringen, sondern vielmehr darum, ein Verhalten der PartnerInnen in Gesprächssituation zu ermöglichen, das die Entwicklung von Gesprächsstrategien begünstigt/unterstützt, die natürlicherweise auftreten und dem Spracherwerb förderlich sind.

Wie die Evaluation des Gesprächsverhaltens der SchülerInnen der Pilotklassen im Vergleich mit denjenigen der Kontrollklassen zeigt (cf. 4.2), ist, trotz der z.T. kleinen Veränderungsschritte der Praxis im Unterricht, im Gesprächsverhalten der beiden Gruppen eindeutig feststellbar, dass bestimmte Gesprächsstrategien

die den Erwerb begünstigen, bei den Pilotklassen deutlich früher und ausgeprägter auftauchen.

Ganz anders präsentiert sich die Situation bezüglich des Schreibens. In der Tradition des kursorischen Fremdsprachenunterrichts mit *On y va!* kommt der schriftsprachlichen Produktion nur Hilfsfunktion zu, und das Schreiben beschränkt sich weitgehend auf reproduktive Tätigkeiten in Form von Lückentexten und grammatischen Übungen. Die Veränderung des Unterrichts in den Pilotklassen in Richtung einer freieren, produktiven Schreibpraxis und der Einbezug von schriftlichen Verarbeitungsformen im Sachunterricht zeitigte ein deutlich besseres Abschneiden der SchülerInnen der Pilotklassen, und zwar sowohl bezüglich Umfang, Differenziertheit und Korrektheit, als auch bezüglich des früheren Zeitpunkts des Erwerbs von Strukturen der L2.

3.4.1 Schreiben

Brigit Eriksson

Stellenwert des Schreibens im traditionellen Fremdsprachenunterricht

Nicht nur im Fremdsprachenunterricht sondern auch in der Sprachlehr- und Lernforschung wurde das Schreiben lange Zeit vernachlässigt (KRINGS 1992, PORTMANN 1991). Schreiben trat nur in stark gebundenen Formen auf, z.B. im Zusammenhang mit grammatischen Übungen etwa bei Lückentexten oder Abschreibübungen. Es sind verschiedene Gründe auszumachen, warum dem Schreiben, v.a. im Anfangsunterricht, nur ein geringer Stellenwert zugemessen wird:

1. Es wird davon ausgegangen, dass zum Erwerb kommunikativer Kompetenzen in einer L2 in erster Linie Hörverstehen und Sprechen trainiert werden müssen. Gemäss einer Umfrage bei FremdsprachenlehrerInnen messen 75% der Lehrpersonen dem Schreiben einen sehr geringen Stellenwert zu (BOHN 1989:51). Begründet wird dies damit, dass in der L2 v.a. Fähigkeiten im Sprechen und verstehenden Hören verlangt seien; die Förderung der Schreibfertigkeit sei erst bei Fortgeschrittenen oder für SpezialistInnen gerechtfertigt. In den audiolingualen Lehrgängen hat Schreiben nur Hilfsfunktion, nämlich das mündlich gelernte Sprachmaterial noch schriftlich zu fixieren, z.B. mittels Patterndrills oder Lückentexten.
2. Schreiben ist eine Zeitvergeudung. Schreiben kann später weitgehend selbstständig gelernt werden. Es soll nur das gelernt werden, was auch praktisch im Alltag gebraucht werden kann (allenfalls Briefe, Notizen, Kurzmitteilungen).
3. Ganz allgemein herrscht die Meinung vor, dass die Lernenden zuerst einen gewissen Erwerbsstand erreicht haben müssen, bevor sie schreiben können. Damit einher geht die Befürchtung, dass sich beim "unkontrollierten" Schreiben Fehler einschleifen würden, die nur unter grösster Anstrengung wieder ausgemerzt werden könnten.

4. Schreiben wird als Fertigkeit verstanden, die über verschiedene Stufen hinweg progressiv erlernt wird. Auf dem untersten Niveau finden sich v.a. reproduktive Übungen im sprachsystematischen Bereich (isolierte morphologische und orthographische Elemente), erst das höchste Niveau mündet ein ins "freie" Schreiben. Wenn in einem solchen Fremdsprachenunterricht geschrieben wird, dann produktorientiert: Ziel ist ein korrekter Text. Schreiben ist dabei meist ein traditionelles Aufsatzschreiben, das oft als Hausarbeit geleistet werden muss.

Schreiben im modernen Fremdsprachenunterricht

Mit der verstärkten Prozessorientierung der neueren Sprachlerntheorien wird Schreiben in seiner sprachvermittelnden und erwerbsfördernden Funktion erkannt. Es wird nach den grundlegenden Unterschieden zwischen den rezeptiven Tätigkeiten (Hören und Lesen) und den produktiven (Sprechen und Schreiben) gefragt, aber auch nach denjenigen zwischen den beiden produktiven Tätigkeiten. Eine wichtige Grundlage für das Verständnis von Lernprozessen, die beim Schreiben in der Fremdsprache ablaufen, bildet einerseits der Einblick in die muttersprachliche Schreibentwicklung, andererseits der Blick auf den Schreibprozess selbst.

Die Entwicklung der Schreibfähigkeit in der L1 ist ein langer Prozess, der weit ins Erwachsenenalter hinein andauert. Es geht dabei vor allem um die Herausbildung eines *neuen sprachlichen Repertoires*, der Schriftsprache. Im Gegensatz zur Mündlichkeit verlangt der Schriftsprachgebrauch einen höheren Grad an Explizitheit, Differenziertheit und Bewusstheit sowie die stärkere Berücksichtigung formalsprachlicher Konventionen. Diese erhöhten Anforderungen sowie die fehlende Stützung durch die unmittelbare Sprechsituation und den direkten Kommunikationspartner machen schriftsprachliche Prozesse im Vergleich zu mündlichen komplexer und anspruchsvoller.

Schreiben ist ein strukturierter Prozess, der sich im Gegensatz zum Sprechen auszeichnet durch ein hohes Mass an zeitlicher Diskontinuität (z.B. durch den Einschub von Planungsphasen), durch das Hin und Her zwischen inhaltlicher Planung und deren sprachlichen Realisierung, durch den Wechsel von retrospektiven Phasen der Selbstvergewisserung und prospektiven Phasen der Weiterplanung. Schreibende setzen dabei eine Vielzahl von Strategien ein, die selbst wiederum durch erworbenes Sprach- und Weltwissen gesteuert werden.

Solche Phasen oder Teilaktivitäten des Schreibprozesses laufen nicht generell bewusst ab, sondern werden meist erst im Kontext eines Schreibproblems bewusst. Die Bedingungen des Schreibens gestatten jedoch den Gebrauch von explizitem Sprachwissen viel eher und leichter, als dies beim Sprechen möglich ist. Schreiben kann relativ bewusst und ohne grossen Zeitdruck ausgeführt werden, im Gegensatz zum (einigermaßen flüssigen) Sprechen, das stark auf den automatisierten Zugriff auf implizites sprachliches Wissen angewiesen ist.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass einzelne Phasen oder Teilaktivitäten aus dem komplexen Gesamtprozess herausgelöst und gezielt trainiert werden können. Die verschiedenen Schreibaktivitäten wirken sich unterschiedlich auf das Sprachlernen aus. Ein wichtiger verstärkender Faktor ist die sog. Verarbeitungstiefe (cf. Definition oben, p. 53: es gilt zu unterscheiden zwischen Schreiben mit geringer Verarbeitungstiefe (z.B. in Sprachübungen), das hauptsächlich der *Aufnahme* von explizitem Sprachwissen dient, und Schreiben mit grosser Verarbeitungstiefe, bei dem sprachliches Wissen aktiviert und zur *Produktion* von (neuen) Informationen in Textform eingesetzt wird. Kopieren (abschreiben, niederschreiben) und Reproduzieren (Lückentexte, Formulare ausfüllen, Sätze zu Ende führen etc.) sind weitgehend *reproduktive* Schreibformen mit geringer Verarbeitungstiefe, während das Formulieren (freies Schreiben), das Reformulieren (nacherzählen, zusammenfassen) und das Notieren (Stichworte machen, Notizen, Textpläne) als eigentliche *produktive* Schreibformen, den Lernprozess optimal unterstützen (vgl. Klassifizierung der Schreibformen in PORTMANN 1991:183).

Besonderheiten und Probleme des fremdsprachlichen Schreibprozesses

Beim fremdsprachlichen Schreiben geht es also primär darum, Sprachlernerfahrungen zu machen. Deswegen wird spezielles Gewicht auf den *Schreibprozess* gelegt (cf. KRINGS 1992, PORTMANN 1991), das Produkt ist nicht erstes Ziel. Im Vordergrund steht nicht das reproduktive (Lückentexte, Strukturübungen), sondern das produktive Schreiben, d.h. informationsverarbeitende und freie Schreibformen, denn erst diese ermöglichen ein vertieftes Eintauchen in den Schreibprozess. Die für die Textherstellung relevanten Elemente, Strukturen und Strategien werden dort thematisiert, wo sie im Prozess auftreten und benötigt werden. Kommen dabei reproduktive Übungen zum Einsatz, so sind sie nun in eine umfassendere Lernaufgabe integriert und erhalten so einen anderen Stellenwert: sie helfen bei der Textproduktion und sind nicht Sprachübungen mit für die Lernenden uneinsichtiger Wirkung. Die Komplexität des Schreibprozesses wird nicht reduziert, sondern die Lernenden werden mittels Hilfen befähigt, Komplexität zu bewältigen.

Grundsätzlich sind Schreibende – was die Grundstruktur des Schreibprozesses betrifft – sowohl in der L1 wie in der L2 mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Die Förderung der Schreibkompetenz in einer Sprache kommt also auch der anderen Sprache zugute (WOLFF 1992, CUMMING 1994a, CARSON & RUEHN 1994). Vergleicht man einzelne Prozessmerkmale in der L1 und der L2, dann weisen L2-Lernende v.a. in folgenden Bereichen Defizite auf:

- Sprachliche, insbesondere lexikalische und syntaktische Defizite: Nicht die Orthographie, sondern der Wortschatz ist das grösste Problem: 50% der Schwierigkeiten sind Wortschatzprobleme. Dies spricht für ein weit gefasstes Bedeutungslernen (cf. oben 3.1, *Wortschatz*, und 3.2, *Grammatik*).

Schreibende kämpfen in der L2 also mit grösseren Formulierungsproblemen als in der L1. Die eigentliche Textplanungsprozesse werden dabei immer wieder unterbrochen und die Schreibenden befinden sich, wenn sie Wortäquivalente suchen, auf einer niederen Verarbeitungsstufe. Die Verarbeitungsbelastung ist deshalb höher als in der L1 auf gleicher Entwicklungsstufe. Von den Schreibenden bereitgestellte Inhalte und Zielsetzungen werden immer wieder rückgängig gemacht, weil sie nicht angemessen formuliert werden können.

- Wegen den vielen Planungs- und Formulierungsschwierigkeiten in der L2 neigen die Schreibenden dazu, möglichst viel Allgemeinwissen über ein Thema in den Text einzubauen, resp. anzuhäufen, damit der Text etwas länger wird. Sie weichen dabei oft vom Thema ab und wiederholen sich: «Diese Gefahr ist beim Schreiben in der Fremdsprache immer vorhanden, weil so viele Entscheidungen über Inhalt und Form gleichzeitig zu treffen sind» (SMITH & STÜCKLER 1992:210).

Um diese Anfängerschwierigkeiten zu entschärfen, ist der Einbezug der L1 in die Planungs- und Formulierungsprozesse hilfreich, wie wir das in den didaktischen Hilfestellungen in unserem Projekt vorschlagen (cf. ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER 1999). KOBAYASHI & RINNERT (1994:243) kommen in ihren Untersuchungen zum gleichen Schluss:

Those whose second-language skills are so limited as to impede discovery of meaning through second-language writing can benefit from invention and exploration of ideas in their first language, especially in the prewriting and planning stages.

CUMMING (1994b:208) streicht zusätzlich den für ein ganzheitliches Schreiben lernenden schädigenden Effekt der im traditionellen Fremdsprachenunterricht verlangten Formorientierung von Schreibaufgaben heraus:

It may be inferred that instructional approaches that prompt students to focus on single aspects of their writing, such as syntactic errors, may have the disadvantage of directing learners' attention away from considerations of the complexity of their composing in ways required to develop more expert performance.

- Allgemeine strategische Defizite: Ist das strategische Wissen in der L1 automatisiert, kann in der L2 unbewusst darauf zurückgegriffen werden. Gute L1-SchreiberInnen können also auch in der L2 Vorteile haben. Nicht allen Schreibenden gelingt es jedoch, die L1-Strategien ins L2-Schreiben hinüber zu retten. Es muss also gerade bei jungen SchreiberInnen noch stark am strategischen Wissen gearbeitet werden.

Schreiben im bilingualen Sachunterricht

Drei Aspekte des Schreibens müssen genauer erfasst werden, um dessen Bedeutung im bilingualen Sachunterricht zu beschreiben:

1. Schreiben und seine Bedeutung im schulischen Spracherwerb
2. Schreiben im Kontext der anderen Sprachtätigkeiten
3. Schreiben im Kontext der anderen Fächer

Bedeutung des Schreibens im schulischen L2-Erwerb

Beim späten L2-Erwerb besteht kein natürlich erworbener Vorlauf der gesprochenen gegenüber der geschriebenen Sprache, da die Lernenden in der Regel auf ein bereits erworbenes schriftliches L1-Repertoire zurückgreifen können. Der Textproduktionsprozess läuft jedoch in der L1 mindestens doppelt so schnell ab wie in der L2. KRINGS (1992:62) beobachtet in seiner vergleichenden Untersuchung bei Schreibenden in der L1 im Vergleich zur L2 eine mehr als doppelte Textproduktionsgeschwindigkeit und weit mehr Verbalisierungen - d.h. in der L1 still vorformulierte oder in der L1 hingeschriebene Planungseinheiten, die erst im Lauf des Schreibprozesses ersetzt werden:

Dass die fremdsprachliche Schreibaufgabe völlig andere kognitive Anforderungen an die Schreibenden stellt als eine muttersprachliche Schreibaufgabe, zeigt indirekt auch der Umfang der Verbalisierungen: Bei der fremdsprachlichen Schreibaufgabe war der Umfang der Verbalisierungen rund zehnmal grösser als bei der muttersprachlichen Schreibaufgabe. (Vgl. auch introspektive Protokolle beim Schreiben in SMITH & STÜCKLER 1992).

Es besteht aber weder ein Grund zur zeitlichen Zurückschiebung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht noch eine Rechtfertigung, das Schreiben progressiv vom Einfachen zum Schwierigen aufzubauen. Neuere sprachlernpsychologische Untersuchungen belegen die geradezu beschleunigende Wirkung des freien, produktiven Schreibens auf den L2-Erwerb. Grundlage sind die eingangs anhand der Output-Hypothese dargelegten Argumente (cf. oben, 3.4) zu den Auswirkungen intensiver und anspruchsvoller Sprachproduktion auf den L2-Erwerb. Noch einmal unterstrichen werden soll hier die Forderung nach einem hohen qualitativen Anspruch an die Sprachproduktion: «...only when the learner is pushed!» Sprachproduktive Tätigkeiten, d.h. Sprechen und Schreiben, fördern den L2-Erwerb dann, wenn die Lernenden in der Lernsituation aufgefordert sind, ausgedehntere, kohärente und inhaltlich und formal angemessene Sprache zu produzieren. Dem Schreiben kommt diesbezüglich im schulischen Rahmen eine besondere Rolle zu. Die folgenden drei Eigenschaften schriftsprachlicher Sprachverarbeitungsprozesse sollen diese besondere Rolle verdeutlichen:

- Im Gegensatz zum Sprechen wird der Produktionsprozess beim Schreiben verlangsamt, was den Zugriff auf explizites sprachliches Wissen (Wortschatz, Wortformen, Grammatik) erleichtert. Die Schreibenden können also ihr gesamtes Sprachrepertoire ausschöpfen. Es wird angenommen, dass der häufige Rückgriff auf explizites sprachliches Wissen dessen automatische Verfügbarkeit beschleunigt, d.h. automatisierend wirkt.
- Die Schreibtätigkeit mit ihren komplexen Teilprozessen verlangt einen vielseitigeren und kontrollierteren Sprachgebrauch, als dies etwa beim Sprechen nötig ist. Die Intensität der Sprachverarbeitung erweitert und erleichtert den Zugang zu den sprachlichen Reserven, was wiederum positiv auf die Sprachrezeption zurückwirkt.

- Da im Schreiben akusto-motorische, visuelle und graphomotorische Prozesse eine Rolle spielen, haben wir hier im Vergleich zu anderen Sprachtätigkeiten den höchsten Grad an gleichzeitig wirkenden Sprachverarbeitungsprozessen. In der Regel wird den Sprachbenützern beim Schreibvorgang auch die Lautform bewusst (latent artikulatorische Schreibkomponente). Visuelle und schreibmotorische Eindrücke wirken beim Lernen nachhaltiger als andere. Der Einpräge- und Behaltenseffekt ist beim Schreiben damit grösser als beim Sprechen, Lesen oder Hören.

Schreiben in der L2 verlangt von den Lehrenden einen sorgfältig geplanten Aufbau, der den Schreibenden vielfältige Hilfestellungen auf der Planungsebene (Schreibcluster, Wörterlisten, Mind-Map, *Ecriture automatique* etc.), auf der Formulierungsebene (Schreiben nach Modell, Wörterbücher, kreative Schreibformen) und auf der Überarbeitungsebene (kooperative Schreibformen) bietet.

Bedeutung des Schreibens im Kontext der übrigen Sprachtätigkeiten

Aus den oben dargestellten Ergebnissen der Schreibforschung ist anzunehmen, dass Schreiben die übrigen Sprachtätigkeiten, insbesondere auch das Sprechen, positiv beeinflusst und dass der Einfluss des Schreibens auf das Sprechen grösser ist als umgekehrt. Schreiben kann die Gesprächsarbeit unterstützen und als Mittler zwischen Lesen und Sprechen fungieren. Oft knüpft ein Gespräch an eine Lese- oder Hörverstehenssituation an. Sprechen stellt bezüglich der Sprachverarbeitungsprozesse jedoch wesentlich höhere Ansprüche an die Lernenden als Hörverstehen oder Lesen. PORTMANN (1991:548 ff.) stellt den Produktionsprozess als Umkehrprozess der Rezeption dar und verweist dabei auf die unterschiedlichen Anforderungen der beiden Seiten der Sprachverarbeitung. Die erhöhten Ansprüche wirken in der Gesprächssituation oft überfordernd. Die Sprache der Sprechenden kommt reduziert daher: es fehlt an Klarheit, der Output ist sehr gering und erscheint sprachlich mangelhaft. Die Lehrperson übernimmt in dieser Situation dann häufig die Rolle der Klarstellenden, präzisiert und wiederholt Schüleräusserungen und wertet sie damit gleichzeitig ab. Es ergibt sich keine natürliche Gesprächssituation.

Schreiben kann dagegen als Vorbereitung das spätere Gespräch entlasten. Dabei soll die sprachliche Planung nicht nur auf der inhaltlichen, sondern auch auf der sprachformalen Ebene erfolgen. Es ist von Vorteil, wenn nicht nur Stichwörter notiert, sondern Sätze und kleine Textabschnitte formuliert werden. Damit nimmt das vorbereitende Schreiben Wortschatz- und Formulierungsschwierigkeiten vorweg. Die Lernenden können im anschliessenden Gespräch aus einem sprachlichen Überschuss heraus anstatt aus der Beschränkung reagieren. Dies hat zudem zur Folge, dass sie im Gespräch auch besser verstehen können, was andere sagen. Die Trennung von Planung (schreiben) und Produktion (sprechen) unterstützt auch das Behalten wirkungsvoll, indem die doppelte Exposition die innere Repräsentation der Sprache verstärkt.

Die Bedeutung des Schreibens im Kontext der anderen Fächer

Bei der Informationsaufnahme im Sachunterricht spielt Schreiben eine wichtige Rolle: Schreiben wird zur Sicherung und Strukturierung von Informationen und zur inhaltlichen Auswertung von Texten eingesetzt (für ein gutes praktisches Beispiel dazu cf. SCHUMANN 1992). Dabei geht es nicht primär darum, textsortenspezifische Ganztexte zu produzieren, sondern darum, kurze Notizen und kleinere Texte zu formulieren, die zu den Themen des Unterrichts gehören und wieder in den Unterricht eingehen. Schreiben dient hier der Organisation und Strukturierung von Unterricht. Besonders erwähnenswert ist dabei der Faktor Motivation, weil im Sachunterricht das Schreiben *bedeutungsvoll* ist, d.h. statt primär auf Sprachnormen (Grammatik, Orthografie) zu blicken, rücken Inhalte in den Vordergrund. Die im Sachunterricht gestellten schriftlichen Aufgaben sollen die Lernenden immer wieder an die Grenzen ihrer Ausdrucksmöglichkeiten führen.

3.4.2 Gespräche im zweisprachigen Unterricht²¹

Cecilia Serra

Die Ausrichtung, die wir der Didaktik der mündlichen Sprachproduktion geben, unterscheidet sich von der üblichen Praxis im kursorischen Fremdsprachenunterricht, z.B. mit dem Lehrmittel *On y va!*, vor allem dadurch, dass die Lernenden angeleitet werden, mit ihren verfügbaren sprachlichen Mitteln begriffliche Inhalte aus den Sachfächern zu erarbeiten, zu diskutieren oder darzustellen. Dazu müssen verschiedenartige Lern-, resp. Sprechsituationen gestaltet werden, in denen immer wieder auch von authentischen Materialien/Texten ausgegangen wird. Weil sich die Lernenden in diesen Sprechsituationen auf Inhalte konzentrieren, können sie meist nur das "automatisierte" sprachliche Wissen aktivieren, auf das sie ohne grössere Verzögerungen und ohne allzu grossen kognitiven Aufwand zugreifen können. Die inhaltlichen Ansprüche dieser Situationen bringen es aber mit sich, dass die vorhandenen sprachlichen Mittel für einen adäquaten Ausdruck nicht ausreichen. Die SchülerInnen werden also mit diskursiven Aufgaben konfrontiert, die ihre aktuellen Fähigkeiten übersteigen. Das wiederum führt dazu, dass Strategien zum Verstehen und Sprechen benötigt, resp. beansprucht werden, mit denen die sprachlichen Hindernisse überwunden werden können. Auf der interaktiven Ebene des Gesprächs zwischen Lehrenden und Lernenden, beim gemeinsamen Aushandeln des Gemeinten, entstehen so echte kommunikative Herausforderungen, die die Fähigkeit entwickeln und fördern, gemeinsam kommunikative Schwierigkeiten zu überwinden.

Diese Interaktionssequenzen, innerhalb derer regelmässig metakommunikative Verfahren zur Bewältigung von Verständigungsproblemen eingesetzt werden, definiert BRUNER 1983 und 1987 als *Formate*, welche die Entwicklung diskur-

²¹ Die französische Originalversion dieses Kapitels erschien zusammen mit 4.2 in leicht gekürzter Fassung in SERRA (1999).

siver Fähigkeiten begünstigen. In solchen Sequenzen tauchen also Ausdrucksprobleme auf, die die Gesprächspartner durch verschiedene Vorgehensweisen gemeinsam überwinden können. Dazu können verschiedene konversationelle Strategien und/oder Mittel eingesetzt werden, wie z.B. direkte Fragen nach der Bedeutung oder Form von Wörtern/Ausdrücken, Reformulierung von Aussagen, oder mehr indirekte Verfahren wie z.B. Umschreibungen, Unterbrechung oder blosses Zögern, etc. Das Erkennen eines Problems und dessen Lösung werden zum Objekt einer kognitiven und sprachlichen Verarbeitungssequenz, von der man annimmt, dass sie sich positiv auf den Erwerb der betroffenen sprachlichen Elemente auswirkt (vgl. dazu auch die Theorie der *doppelten Fokalisierung* von BANGE 1991).

Die inhaltsorientierten Interaktionen führen zur Veränderung der kommunikativen Gewohnheiten von Lehrenden und Lernenden, denn beide Partner müssen sich an die neue Situation anpassen. Dies ist umso schwieriger zu verwirklichen, als die kommunikativen Abläufe in der Klasse hoch spezifisch sind und spezielle Arten von interaktiven Sequenzen bevorzugt werden. Die gebräuchlichen "kommunikativen" Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht, wie wir sie bei der Arbeit mit *On y va!* beobachten konnten, bevorzugen stark ritualisierte Übungen mit klarer Führung durch die Lehrperson (z.B. gliedert die Lehrperson die Interaktion in Frage/Antwort/ Bewertung; die SchülerInnen beschränken sich auf rein reagierende Antworten, welche nicht über den durch die Frage gegebenen Rahmen hinausgehen). Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Kontrolle der zu lernenden sprachlichen Formen, ohne dass die Auseinandersetzung mit dem Inhalt einen echten Einsatz erfordern würde. So taucht z.B. der argumentative Aspekt der Rede praktisch nie auf, nicht einmal in der einfachsten Form des Widerspruchs. Die kommunikativen Aufgaben vollziehen sich an einem vorgefertigten Stoff, sie sind oft repetitiv und veranlassen zu routinemässigen diskursiven Verhaltensweisen. So ist z.B. die Gewohnheit, aus dem Lehrbuch Dialoge auswendig zu lernen, die "typische" Situationen inszenieren oder Rollenspiele nachahmen, immer noch häufig anzutreffen.

Die didaktische Orientierung, die wir für den L2-Erwerb im bilingualen Sachunterricht zu entwickeln versuchen, stützt sich auf neuere Forschungsergebnisse zum gesteuerten (schulischen) und ungesteuerten (natürlichen) Zweitspracherwerb. Als Konvergenz aus diesen zwei Erwerbssituationen resultiert die Annahme, dass die Interaktion für den Spracherwerb von vorrangiger Bedeutung ist. Die meisten der interaktionistischen Theorien sind im übrigen stark von den Arbeiten der Soziolinguistik und der konversationellen Richtung der Ethnomethodologie beeinflusst, welche behaupten, dass Interaktion, Sprache und Erkenntnisvermögen untrennbar sind von dem durch die Sozialpartner mit eigenem Sinn und Zweck versehenen Kontext oder situativen Rahmen, der vom Ablauf der Interaktion selbst wieder beeinflusst wird.

Die angelsächsische Forschung hat sich in den 80er Jahren auf Beschreibung und Analyse des Sprachklassenzimmers als Ort der Interaktion konzentriert; sie

interessiert sich für die spezifischen konversationellen Parameter und ihre Bedeutung für den Erwerb der L2. Nebst anderen zahlreichen Studien analysieren jene von ALLWRIGHT (1983, 1984), DORR-BREMME (1990), ELLIS (1992a), FAERCH & KASPER (1983a), KASPER (1985, 1986, 1997), KRAMSCH (1985), MCHOUL (1990), PICA ET AL. (1986, 1987), SELIGER & LONG (1983) unter anderem die sog. *contextualization cues*, das sind sprachliche oder nicht-sprachliche Signale (Wörter, Intonation, Pausen, Codewechsel, etc.), durch deren Gebrauch die Gesprächspartner die Bedeutung signalisieren, die sie der sprachlichen Äusserung im Kontext der Sprechsituation geben. Ebenfalls untersucht wurde das soziale Verhalten der Teilnehmenden (die Vorstellung und die Darstellung von sich selbst und der anderen), die Organisation des *turn taking* (der Redebeiträge) sowie Strategien zur Erleichterung der Kommunikation (*self- and other-facilitation*), besonders zur Erleichterung des Verständnisses, z.B. langsamer und deutlicher sprechen, oder das Einstreuen eines Ausdrucks in der L1, die von Lehrenden und Lernenden in den Unterrichtssituationen eingesetzt werden.

In Ergänzung zu diesen Studien stützen wir uns auf die Forschungen zum Sprachkontakt in natürlichen Situationen, die unter anderem in der Schweiz, Frankreich und Deutschland durchgeführt wurden. Diese Situationen wurden als *exolinguale* definiert (NOYAU & PORQUIER 1984; ALBER & PY 1986), was bedeutet, dass die Partner, d.h. die in ihrer L1 Sprechende und der L2-Lernende, die Kommunikationssprache nicht im gleichen Mass beherrschen und deshalb zur Lösung von Verständigungsproblemen, bestimmte interaktive Verfahren (*méthodes*) und Strategien mobilisieren (RUSSIER ET AL. 1991). So wurde z.B. festgestellt, dass die ungleichen Gesprächspartner ihr konversationelles Verhalten in exolingualen Situationen durch Nachfragen, zur Klarstellung oder Bestätigung der Aussage des anderen, und durch Kontrollen der Verständlichkeit ihrer eigenen Produktion verändern und gegenseitig anpassen (GÜLICH 1986). Aus dieser Aufmerksamkeit, die der Lösung von sprachlichen Hindernissen geschenkt wird, entstand die Hypothese, dass die Aktivitäten, welche die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Sprache lenken, für den Spracherwerb besonders förderlich sind (BANGE 1994).

Die spezielle Bedeutung dieser Arbeiten beruht darauf, dass der Spracherwerb in natürlichen Situationen nicht mehr als grundsätzlich verschieden von demjenigen in gesteuerten Situationen angesehen wird, sondern dass vielmehr enge Beziehungen und Analogien zwischen den beiden Situationen bestehen, insbesondere im Bereich der interaktiven Strategien.

In Bezug auf die Lösung von Verständigungsproblemen besteht zwischen den beiden Situationen dennoch ein wichtiger Unterschied. In natürlichen Situationen werden interaktive Lösungsstrategien ad hoc auf das aktuelle Problem bezogen eingesetzt. In der Schule hingegen wird in der Regel versucht, Verständigungsproblemen vorausschauend zu begegnen, etwa durch Sprachreflexion,

durch vorbereitende Übungen oder durch die Einführung des nötigen Wortschatzes (cf. z.B. MONDADA 1995, GAJO ET AL. 1996, OESCH-SERRA 1996, PEKAREK 1996, GAJO & SERRA 1999).

Eine wichtige Kategorie für unsere Sicht der Gesprächspraxis im Unterricht sind die sog. "befehlenden Nebengespräche" (*séquence latérales didactiques* oder *side sequences*), die in natürlichen exolingualen Situationen beobachtet und beschrieben wurden (DAUSENSCHÖN-GAY & KRAFFT 1991; KRAFFT & DAUSENSCHÖN-GAY 1994); in anderen Forschungsarbeiten wird das gleiche Phänomen auch als "séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)" dargestellt (DE PIETRO ET AL., 1989). *Side sequences* finden sich häufig in jeder Art von Gesprächen (cf. SCHEGLOFF ET AL. 1977), und die "befehlenden Nebengespräche" sind in diesem Sinn eine besondere Form von *side sequences*, die man v.a. in exolingualen Gesprächssituationen findet, wo sie von den bezüglich ihrer Sprachkompetenz ungleichen PartnerInnen oft zur Lösung von Verständigungsproblemen benutzt werden. Das typische Vorgehen besteht darin, dass die kompetentere (L1-)Sprecherin – sei es aus eigener Initiative oder weil der lernende Partner ein Problem signalisiert – sprachliche Hilfen und Stützen anbietet, die es ihm ermöglichen sollen, ein Verständigungsproblem zu überwinden.

Idealerweise sind es die Lernenden selbst, die mittels verschiedener Strategien die für die Fortsetzung des Gesprächs nötigen Hilfen anfordern. Typische Strategien sind z.B.

- die *Unterbrechung* (interruption): die lernende Person (L) unterbricht ihren Redebeitrag am Punkt, wo sie nicht mehr weiter weiss, und wartet auf das helfende Eingreifen der kompetenten GesprächspartnerIn (P);
- die *Erwähnung* (mention): L äussert ein einziges lexikalisches Element ohne die erwartete morphologische Markierung, und wartet ab, was P daraus machen kann;
- die *Annäherung* (approximation): L äussert Wörter, die bedeutungsmässig dem gesuchten Ausdruck nahekommen, und erwartet, dass P das treffende Wort liefert. L signalisiert P durch paraverbale Äusserungen oder verbale Partikeln in L2 oder L1, dass das geäusserte Wort nicht das genau gesuchte ist.
- die *Auslegeordnung* (balayage paradigmatic): L zeigt P "alle Karten, die sie in der Hand hat, P zieht die zutreffende", d.h. L äussert alle Ausdrücke die von ihr aus in Frage kommen und P greift den zutreffenden Ausdruck auf.

Diese Äusserungen zur Signalisierung eines Ausdrucks- oder Verständigungsproblems eröffnen typischerweise ein "befehlendes Nebengespräch", in dem eine interaktive Behandlung des laufenden sprachlichen Problems und seine Lösung stattfinden. Nach der Definition von PY (1994) ist dies der entscheidende Moment, in dem «la capacité de l'apprenant à solliciter des données et à les saisir» stattfindet. Lerntheoretisch wird angenommen, dass diese Sequenzen die Lernenden in die von WYGOTSKI 1934/74 so genannte "Zone der nächsten

Entwicklung" führen, der Moment also, in dem Spracherwerb stattfindet (BRUNER 1983 und 1987).

Für die Praxis des bilingualen Sachunterrichts sind jene Arbeiten besonders wichtig, die bei der Erforschung der exolingualen Interaktion die Zweisprachigkeit mit einbeziehen, wenn also – wie dies in der Unterrichtssituation der Fall ist – die PartnerInnen in der exolingualen Interaktion noch eine andere Sprache als die des laufenden Austausches teilen (LÜDI 1989, PY 1991). Der Rückgriff auf diese (mehr oder weniger geteilte) Zweisprachigkeit bei Verständigungsproblemen wird dann unter gewissen Bedingungen möglich und in natürlichen exolingualen Gesprächssituationen auch weitgehend genutzt²². Dabei können verschiedene Formen des Kodewechsels (marques transcodiques) beobachtet werden, die wichtigsten sind *Entlehnung* (emprunt), *Lehnprägung* (calque) oder *code switching* (alternance de code). Die vorhandene gemeinsame Sprache wird so Teil einer zwei- oder mehrsprachigen Kompetenz, die in Entwicklung begriffen ist. In der Tat zeigen die Untersuchungen, dass Sprachlernende dazu neigen, natürliche exolinguale Situationen unter Ausnutzung verschiedener Formen des Kodewechsels als zweisprachig zu definieren, um so eine breitere Basis für die Unterstützung durch die kompetente GesprächspartnerIn zu erhalten, auch wenn diese die L1 der Lernenden nur in geringem Masse beherrscht (GIACOBBE & CAMMAROTA 1986; LÜDI 1991, 1989; MARTIN-JONES 1990; OESCH SERRA 1986, 1991; VASSEUR 1990).

Die Voraussetzung der Zweisprachigkeit der PartnerInnen ist im Unterricht gegeben, der Rückgriff auf die L1 ist jedoch bis heute im Fremdsprachenunterricht weitgehend verpönt. Im Gegensatz dazu geht es uns zentral darum, den bilingualen Sachunterricht als *bilingualen Raum* zu definieren und die bilingualen Kompetenzen für das Sprachlernen zu nutzen. In diesem Sinne begreifen wir den terminologischen Wechsel, der anstatt von *Interferenz* (negativer Transfer der L1 in die L2) von verschiedenen Formen des Kodewechsels spricht, als Paradigmawechsel in der Sprachlernkultur im Klassenzimmer.

Entwicklung und Förderung des mündlichen Ausdrucks im zweisprachigen Sachunterricht

In diesem Abschnitt werden wir einige kürzere oder längere Gesprächssequenzen vorstellen und diskutieren, die im mündlichen Unterricht in den Pilotklassen oder während der Evaluationsgespräche mit der Forscherin (vgl. unten Beispiele 3 und 4) auf Tonband aufgenommen wurden. Ziel ist aufzuzeigen, mit welchen Problemen die LehrerInnen und die SchülerInnen in Gesprächssituationen des bilingualen Sachunterrichts konfrontiert wurden, wie sie die Interaktion in der Klasse restrukturierten und wie einzelne Lösungsversuche aussahen.

²² Dies ist oft der Fall in der Schweiz in Situationen, die verschiedensprachige TeilnehmerInnen einschliessen, welche sich vorzugsweise in der Sprache ihrer Herkunft ausdrücken, aber gleichzeitig die Sprache der/des anderen mehr oder weniger verstehen (LÜDI & PY 1994).

Zuvor möchte ich jedoch kurz auf die oben erwähnten sog. "belehrenden Nebengespräche" (*séquences latérales didactiques* oder *side sequences*) zurückkommen, von denen – wie gesagt – angenommen wird, dass sie auf den Spracherwerb in der mündlichen Interaktion besonders fördernd wirken. Diese Gesprächssequenzen wurden von SCHEGLOFF ET AL. (1977) als *repair trajectories* beschrieben und haben eine aus drei Phasen bestehende Grundstruktur: *Störung + Aufgreifen + Verbesserung*. Zu diesen drei Phasen kann (muss aber nicht) eine vierte Phase der *Bestätigung* hinzukommen. In diesem Sinne kann man sagen, dass *repair trajectories*, besonders strukturierte *Verbesserungssequenzen* sind, die man in jeder Art von Gesprächen antreffen kann, die jedoch in exolingualen Gesprächssituationen besonders häufig vorkommen. Für den Spracherwerb in exolingualen Gesprächssituationen sind die folgenden zwei Interaktionsabfolgen besonders interessant:

- die kompetente Sprecherin löst eine Verbesserungssequenz aus, indem sie die Quelle einer Kommunikationsstörung anzeigt und die Verbesserung dem Lernenden überlässt;
- der Lernende löst eine Verbesserungssequenz aus, indem er eine Störung anzeigt, überlässt jedoch die Verbesserung der kompetenten Sprecherin, besttigt aber anschließend die Verbesserung, z.B. durch Wiederaufnahme des korrigierten Elements im eigenen Gesprächsbeitrag.

Wie verschiedene Untersuchungen zeigen, sind im allgemeinen die Kommunikationsbedingungen im fremdsprachlichen Klassenzimmer solchen Gesprächssequenzen nicht besonders förderlich: es besteht weder eine zwingende Notwendigkeit zur Fortsetzung eines Gesprächs, um gegenseitiges Verstehen sicherzustellen, noch haben Lernende oft die Möglichkeit, die Interaktionsstruktur zu beeinflussen und z.B. Sequenzen zu initiieren (PICA 1987). Die notwendigen Gesprächsbedingungen können tatsächlich nur dann verwirklicht werden, wenn die PartnerInnen Interaktionssituationen zulassen, die es allen Beteiligten erlauben, resp. alle verpflichtet, die Gesprächsführung zu übernehmen und für das Gelingen des Gesprächs und die Ergebnisse Verantwortung zu tragen.

Obwohl eine zunehmende Schülerzentrierung des Unterrichts und erweiterte Lernformen die Kommunikationsstrukturen in vielen Klassenzimmern verändert haben, bleibt die grundlegende Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung weitgehend erhalten. Diese basiert auf einer ungleichen Verteilung der Verantwortung in Bezug auf Organisation und Verwaltung gemeinsamer Aktivitäten, die wiederum wechselseitige Erwartungen erzeugen, die diese Funktionsweise hervorbringen und wiederholen. Ich denke hier besonders an die typischen Verfahren der Bewertung oder Korrektur von Gesprächsbeiträgen im Fremdsprachenunterricht, die weiterhin das Gesprächsverhalten lenken und strukturieren (KASPER 1985): die Lehrperson kontrolliert und strukturiert die Informationen, sie stellt meistens die Fragen, die direkt oder indirekt das (sprachliche) Wissen der SchülerInnen auf die Probe stellen. Da die "richtige" Antwort der Lehrperson selbst meist im voraus bekannt ist, geht es in den Gesprächen oft nur darum,

den SchülerInnen die richtige Antwort zu entlocken und sie zu bewerten. Auch für die SchülerInnen steht nicht das Aushandeln von gegenseitigem Verstehen im Vordergrund, sondern vielmehr so schnell wie möglich die Antwort zu liefern, die den Erwartungen der Lehrperson entspricht (ALLEN ET AL. 1990, KRAMSCH 1985, VAN LIER 1988). Die SchülerInnen gehen unter diesen Gesprächsbedingungen kaum oder nur sehr geringe konversationelle Risiken ein (ELY 1986), z.B. probieren sie selten neue, noch nicht ganz gemeisterte Sprachstrukturen aus oder interpretieren echte inhaltliche Fragen zu ihrem Gesprächsbeitrag oft als Kritik oder Korrektur der sprachlichen Form.

So überrascht es nicht, dass sich in den Gesprächsdaten, die wir zu Beginn der Untersuchung, d.h. also noch in der Phase des mehrheitlich traditionellen *On y va!*-Unterrichts, in verschiedenen Pilotklassen aufnahmen und analysierten, nur sehr wenige Verbesserungssequenzen fanden und keine einzige davon vom oben beschriebenen Typus b), d.h. von den SchülerInnen selbst initiiert. Tatsächlich beurteilten die betroffenen LehrerInnen und SchülerInnen solche Verbesserungssequenzen als ein die Inkompetenz enthüllendes Moment, das die Lernenden stark exponiert. Im Gegensatz dazu werden Verbesserungssequenzen vom Typus a), in denen die Lehrperson die Reparation initiiert und die Bestätigung selbst erteilt, von allen Beteiligten akzeptiert und sogar als effizientes Korrekturmittel anerkannt. Ein wichtiger Grund für diese positive Einschätzung liegt wohl darin, dass bei diesem Verfahren die Rollenverteilung und die sozialen Positionen von SchülerIn und LehrerIn nicht angetastet werden (SCHEGLOFF ET AL. 1977; VAN LIER 1988).

Viele der neueren Sprachlehrmethoden, Materialien und Lernformen versuchen im Klassenzimmer Kommunikationssituationen zu erzeugen, die sog. natürlichen Spracherwerbssituationen nahekommen sollen, und die "authentische Kommunikationssituation" gilt als Schlüsselbegriff dieser Versuche. Obwohl diese neuen Gesprächsformen das Üben von L2-Strukturen durchaus in sinnvoller Weise fördern, verlangen sie bei genauerem Hinsehen jedoch weiterhin nur die Reproduktion von angelernten Strukturen, und die SchülerInnen sind kaum gefordert, ihre Produktions- oder Verstehensfähigkeiten auszuweiten und Neues auszuprobieren. Missverständnisse, die die Fortsetzung und das Gelingen des Gesprächs in Frage stellen könnten, treten auch unter den neuen Gesprächsbedingungen kaum auf, und die interaktive Organisation und die (soziale) Rollenverteilung wird nicht angetastet.²³

Als Musterbeispiele für "authentische Kommunikationssituationen" sind Rollenspiele nach wie vor beliebt. Die folgenden Beispiele illustrieren einerseits die Anstrengungen des Lehrers, möglichst authentische Gesprächsbedingungen zu schaffen, andererseits aber auch die dem Rollenspiel eigene, grundlegende Interaktionsproblematik.

²³ Ein interessanter und weitgehend gelungener Versuch, diese Problematik zu durchbrechen, findet sich in MARTIN (1986).

Beispiel 1:

- L moi je suis un français le père d'une famille qui est au camping et toi tu es le directeur et moi je viens à ton bureau le soir à 6h <ah bonjour monsieur> écoutez nous avons fait une excursion aujourd'hui et quand nous sommes revenus la tente était ouverte et toute vide il n'y avait plus rien dedans <qu'est ce que je peux faire>
- E c'est très très diffiki- diff- difficile ehm je veux aider
- L oui on m'a tout volé mon porte feuille la télé tout
- E vous avez euh: ((voix basse)) <une Versicherung+>
- L <une quoi+ je n'ai pas compris
- E <tu as autre chose tu es volé+ <l'argent+>
- L tout tout l'argent la télé le frigo²⁴

Dieser Ausschnitt zeigt einen Lehrer (L) im Rollenspiel mit der Schülerin (E). Am Anfang der Sequenz erklärt er den Kontext des Spieles und verteilt die Rollen. Dann geht er gleich zum Spiel über, indem er den Übergang durch die Änderung der Anrede anzeigt (Wechsel vom *Du* zum *Sie*). In ihrem ersten Gesprächsbeitrag stolpert E an der Aussprache von *difficile*, kann aber das Problem selber bewältigen. Es handelt sich um eine durch die Schülerin selbst eingeleitete Selbstkorrektur. In ihrem zweiten Beitrag stellt E eine Frage, stösst aber dabei auf eine Wortschatzlücke. Sie initiiert daraufhin eine Verbesserungssequenz, indem sie die problematische Stelle mit verschiedenen Mitteln markiert: mit einer Pause, einem Zögern, einer Änderung des Tonfalls und der Äusserung des Wortes in der L1. Sie bittet L um punktuelle Unterstützung, indem sie dem deutschen Wort bereits einen französischen Artikel voranstellt und es in eine vollständige syntaktische Struktur einbettet: *vous avez euh: ((voix basse)) une Versicherung*. L liefert jedoch nicht die gewünschten Verbesserung, sondern leitet eine eigene Verbesserungssequenz ein, indem er die syntaktische Struktur [Artikel + slot] von E aufnimmt: *une quoi? je n'ai pas compris*. Die Schülerin befindet sich nun in einer paradoxen Situation: sie sieht sich gezwungen, das Produktionsproblem, zu dessen Lösung sie Unterstützung angefordert hat, selbst lösen zu müssen. Da sie dies aber nicht kann, wählt sie eine Ausweichstrategie und stellt eine andere Frage, die an die von L vorgeschlagene thematische Entwicklung anknüpft. Die Sequenz hat folgende Struktur:

1. move: selber initiiert und Selbstkorrektur durch E:
c'est très très diffiki- diff- difficile
2. move: selber initiiert und Selbstkorrektur durch E:
vous avez euh: <une Versicherung+>

24 Transkriptionskonventionen:

-	kurzer Unterbruch innerhalb einer Äusserung	-	kurze Pause
...	mittlere Pause	K	schnell gesprochen
<	steigende Intonation	>	fallende Intonation
-oui-	schwebende Intonation	BON	stark betontes Wort/Silbe
phé-	unterbrochenes Wort oder Konstruktion	dix#ans	nicht vollzogene Bindung
euh:	Verlängerung einer Silbe	+	Ende eines Kommentars
[bon	Überschneidung von Äusserungen	kurstv	Erscheinungen, die im Text besprochen werden
(ça va			

3. move: selber initiiert und Selbstkorrektur durch L:
<une quoi+ je n'ai pas compris
4. move: Vermeidung der Korrektur durch E:
<tu as autre chose tu es volé+ <l'argent+>
5. move: L knüpft am thematischen Vorschlag von E an:
tout tout l'argent la télé le frigo

Man kann sich nun fragen, warum der Lehrer das Wort, das E für die Fortsetzung ihrer Rede braucht, nicht liefert, und warum die Schülerin nicht auf ihrer Frage beharrt. Es scheint, dass beide die Situation je aufgrund unterschiedlicher Präsuppositionen einschätzen. In Übereinstimmung mit den Spielregeln nimmt L seine Rolle als Französischsprachiger ernst und tut so, als ob er kein Deutsch verstehen würde. E hingegen, für die dieses Rollenspiel letztlich eben nur eine Sprachübung ist, vergisst nicht, dass L ihr deutschsprachiger Französischlehrer ist. Sie versteht deshalb seine Reaktion als die Reaktion des Lehrers gegenüber der Schülerin, d.h. als implizite Zurechtweisung und lässt die Thematik, die sie eben eingeführt hatte, lieber fallen.

Die Äusserung eines gesuchten Wortes in der L1 ist nur eine unter mehreren Möglichkeiten, um vom kompetenteren Gesprächspartner Unterstützung anzufordern. Wie das folgende Beispiel aus der Fortsetzung des Rollenspiels zeigt, genügt manchmal schon ein "bedeutungsvolles" Zögern um eine Verbesserungssequenz auslösen:

Beispiel 2:

- L vous êtes bien alors vous avez une belle place de camping
- E oui eh dans s- sur les arbres
- L ah bon ah bon
- E SOUS les arbres ((nt))
- L sous les arbres SUR les arbres ce serait pas mal non plus hein <pour la vue ce serait bien hein+ et vos voisins sont gentils vous vous entendez bien avec
- E ah nous avons pas de voisins

Diesmal liegt das Problem bei der Wahl der richtigen Präposition: *dans/s-/sur*. Durch Zögern signalisiert E zuerst die Schwierigkeit und geht dann zur Behandlung des Problems über: *oui eh dans s- sur les arbres*. Die Antwort von L, *ah bon ah bon*, scheint auf den ersten Blick nur den Inhalt der Antwort von E zu bewerten. E interpretiert jedoch diese Aussage als Aufforderung zu weiterer Korrektur und reformuliert ihre Äusserung, indem sie die Präposition nochmals ersetzt: *SOUS les arbres*, und das korrigierte Element durch Betonung anzeigt. L bestätigt daraufhin zuerst die Richtigkeit der Korrektur, geht dann aber dazu über, den ursprünglichen Beitrag von E aufzuwerten, indem er einen Kontext schafft, der die Wahl der Präposition *sur* rechtfertigt. Es handelt sich um eine implizite Bestätigung der Schülerin durch den Lehrer, was wiederum bestätigt, dass die sozialen Rollen im Klassenzimmer im Rollenspiel nicht ausgeschaltet werden.

Diese Verbesserungssequenz hat die folgende Struktur:

1. move: selber initiiert und Selbstkorrektur durch E: *dans s- sur les arbres*
2. move: Hetero-Ratifikation durch L: *ah bon ah bon*
2. move: Hetero-Korrektur initiiert durch L: *ah bon ah bon*
3. move: Selbstkorrektur durch E: *SOUS les arbres ((rit))*
4. move: L Hetero-Ratifikation der Korrektur von E in 3.: *sous les arbres*
5. move: L Hetero-Ratifikation der Korrektur von E in 1. und face-work: *SUR les arbres ce serait pas mal non plus ...*

Diese Sequenz ist aus mehreren Gründen interessant. Vom konversationellen Standpunkt aus zeigt sie uns die Gesprächsroutinen, mit denen Lehrer und Schülerin ihre jeweiligen Formulierungen kontrollieren. Der Kommentar des Lehrers (1. move) wird von der Schülerin tatsächlich sofort als Aufforderung zur Korrektur verstanden. Das Rollenspiel hebt also das Kräfteverhältnis zwischen den Partnern nicht auf und schafft keinen neuen sog. natürlichen Rahmen, wie gewisse Lehrwerke behaupten.

Unsere Konzeption des bilingualen Sachunterrichts entzieht sich diesem Dilemma insofern, als nicht mehr versucht wird, künstlich sog. natürliche Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen die gegebene Rollenverteilung im Klassenzimmer dann doch nicht aufgehoben werden kann, sondern vielmehr das Klassenzimmer selbst als natürliche Kommunikationssituation zu nutzen, indem die gegebenen Lerninhalte und die alltägliche Klassenarbeit zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts werden.

Vom Standpunkt des Spracherwerbs aus ist die beschriebene Sequenz trotzdem positiv zu werten, da die Schülerin aktiv nach einer sprachlichen Form sucht und schliesslich zum richtigen Ausdruck geführt wird. Zusätzlich entspricht die Rechtfertigung durch den Lehrer (5. move) einer die Motivation der Schülerin verstärkenden "Belehrung", durch die er die Verwendung von beiden möglichen Präpositionen festigt, indem er der Schülerin zeigt, dass formal kein Fehler vorliegt, sondern vielmehr ein inhaltliches Problem, das durch die Wahl des richtigen Kontexts gelöst werden kann.

Die Praxis, mündliche Übungen ohne ein verbindliches Kommunikationsziel durchzuführen und Schüleräusserungen zu korrigieren, ohne dass die Verbesserungen das Gespräch weiterbringt, z. B. indem ein Missverständnis vermieden oder geklärt wird, führt dazu, dass sich Verhaltensroutinen entwickeln (primäre Beachtung der Form, automatisches Anzweifeln der grammatischen Richtigkeit eines vorgebrachten Elements, sobald es zum Gegenstand eines Thematisierungsprozesses wird), die eine generelle *sprachliche Unsicherheit* zur Folge haben, welche die Lernenden daran hindert, im Gespräch Risiken einzugehen und ihr sprachliches Wissen auf die Probe zu stellen. Zusätzlich wird dieses Verhalten von den SchülerInnen auf andere Gesprächssituationen übertragen und auch mit neuen Gesprächspartnern automatisch aktiviert. Im folgenden Beispiel spricht ein Schüler, E, einer anderen Pilotklasse mit der Interviewerin, I, über seine Ferien:

Beispiel 3:

- I <c'est la première fois que tu vas en Grèce+
 E non je suis euh dé- enc- encore deux fois
 I ah t'es d'jà allé
 E ja oui
 I <et qu'est-ce que tu fais là-bas+
 E je vais me baigner
 I elle doit être belle la mer
 E oui elle est trop chaud
 I <trop+
 E elle est chaud
 I ((rit)) non non mais chau- trop chaude c'est juste mais pourquoi trop chaude
 <t'aimés pas l'eau qui est chaude+
 E mais oui
 I <oui+ ah bon . elle est TRES chaude alors tu voulais dire . oui d'accord

Diese Sequenz erinnert uns an den Verlauf des Gesprächs in Beispiel 2. Zuerst zögert der Schüler zwischen zwei adverbialen Formen: *je suis euh dé- enc- encore deux fois*. I zeigt ihr Verständnis an, indem sie das erste Adverb aufnimmt, das E zuvor verworfen hatte: *ah t'es d'jà allé* und E bestätigt ihre Reformulierung. Dieser erste Wortwechsel ist wichtig, um die Fortsetzung des Gesprächs zu verstehen. Die Ratifizierung/Rektifizierung durch I wird tatsächlich von beiden Gesprächspartnern verschieden beurteilt. Für I entspricht die Reformulierung einem Kommentar, um E zu zeigen, dass sie verstanden hat, was er sagen wollte, und dass sein erster Versuch mit *dé-* richtig war. Für I steht der *Inhalt* der Aussage im Zentrum. Im Gegensatz dazu interpretiert E dieselbe Äusserung als Korrektur der adverbialen Form, die er gerade vorgebracht hat. E fokussiert also die *Form* der Aussage.

Nach einem weiteren Frage-Antwortpaar stellt I erneut eine Frage über das griechische Meer. Es folgt darauf eine Sequenz, die Anlass zu einer doppelten Auslegung gibt und auf ein Missverständnis hinausläuft. Die Verbesserungssequenz ist wie folgt strukturiert:

- I 1. Frage: *elle doit être belle la mer*
 E 2. Antwort: *oui elle est trop chaud*
 I 3. Bitte um Klärung des Inhalts von 2: *trop?*
 E 4. Verbesserung von 2: *elle est chaud*
 I 5. Verbesserung: Aufhebung der Verbesserung von E in 4: *non mais trop chaude c'est juste*
 6. Bitte um Klärung des Inhaltes von 2: *t'aimés pas l'eau qui est chaude*
 E 7. Klärung des Inhaltes 2: *mais oui*
 I 8. Identifikation des unklaren Elementes und Verbesserung von 2: *elle est TRES chaude alors*

Wie man feststellen kann, haben die Verbesserungssequenzen in den Beispielen 2 und 3 einen ähnlichen Gesprächsverlauf, und in beiden konzentrieren die Lernenden ihre volle Aufmerksamkeit auf die Aussage. Beides sind gute Beispiele für die Output-Hypothese von SWAIN (1985), wonach grammatische Kompetenz dann erworben wird, wenn die Produktionssituation das Zusammenspiel

von Bedeutung und Form über den Punkt hinaus fordert, an dem sich der Lernende in seiner grammatikalischen Entwicklung gerade befindet. Nach SWAIN werden die Lernenden durch kommunikative Hindernisse dazu gedrängt (*pushed*), präzisere, kohärentere und angemessenere Formen zu produzieren. In beiden Beispielen führt die Verhandlung über die Bedeutung der Aussage zu einer Verbesserung der lexikalischen Form.

Die Sequenzen sind jedoch insofern verschieden, als es in Beispiel 2 die Lernende selbst ist, die die passende Form äussert, während in Beispiel 3 die Gesprächspartner gemeinsam daran arbeiten, das Missverständnis zu klären. Auch wenn die Korrektur durch die kompetente Partnerin erfolgte, hat sie dem Schüler dennoch gezeigt, welche diskursiven Folgen die Wahl der einen oder der anderen möglichen lexikalischen Form nach sich zieht. Die beiden Beispiele unterscheiden sich aber auch in Bezug auf den kognitiven Aufwand, der zur sinnvollen Rekontextualisierung der Aussage nötig ist: während der Schüler in Beispiel 3 in der Aussage von I den von ihm tatsächlich intendierten Sinn erkennt und bestätigt, kann sich die Schülerin in Beispiel 2, mit der blossen Zurückkenntnis-Nahme der Interpretation des Lehrers begnügen.

Der Aufwand zur Überwindung von Kommunikationsproblemen kann aber noch viel weiter gehen, vor allem dann, wenn ein Missverständnis die Fortsetzung des Gesprächs vollständig blockiert, wie dies im folgenden Beispiel 4 der Fall ist. Es zeigt, wie eine lexikalische Lücke und der Versuch, diese mit einem L1-Lexem zu schliessen, zu einem "belehrenden Nebengespräch" von grösserem Umfang führen kann. Ausgelöst wird dieses durch das L1-Wort *Muschle* der Schülerin, das die französischsprachige Interviewerin nicht versteht. Als Unterstützungsstrategie zur Überwindung des Hindernisses wählt die kompetente Partnerin die "Auslegeordnung" (vgl. oben) und präsentiert in dialogischer Auseinandersetzung mit der schwachen Partnerin eine Reihe von möglichen Ausdrücken zur Füllung der lexikalischen Lücke. Die Aufmerksamkeit der Partnerinnen ist dabei genauso auf die Form wie auf den Inhalt des Gesprächs gerichtet und wechselt von der einen zum anderen, auf der Suche nach dem passenden Ausdruck. Die Sequenz ist ein gutes Beispiel für anspruchsvolle Wortschatzarbeit im Gespräch.

Beispiel 4:

- I ah moi tu sais j'habite à Neuchâtel
 E oh! euh GENau j'é- euhm j'étais dans euh au lac de Neuchâtel
 I c'est joli hein c'est beau . oui
 E ((rit)) mais il y a il y a dans la dans le lac il y a tous des euh das han i mal gha Muschle
 I ah <il est sale+
 E ils ils sont . Muscheln
 I <ah c'est des champignons+ non non
 E non non des champignons ((rit)) Muschle das /tst/ /tst/ euh das han i mal gha aber s isch scho lang euh .
 I <c'est des animaux c'est des plantes qu'est-ce que c'est+
 E c'est euhm quelque chose euhm dans la le lac
 I oui
 E où

- I <ah des algues+
 E non non
 I non non
 E pas des algues euhm dans euh dans ces objets il y a des perles
 I <ah bon+
 E mais mais
 dans le lac ils sont petits
 I AH des coquillages ah oui des coquillages oui oui je vois où
 il y a les perles et <tu as trouvé des perles ((rit))+
 E non non non mais ((rit)) non . mais il y a des /ts/ /aso die Muschle dans le lac
 I /coquillages coquillages
 E coquillages oui
 I /oui voilà
 E il y a dans le lac mais euhm il n'y a pas des perles
 I non parce que autrement ils
 /les auraient déjà pris
 E /c'est seulement dans la mer il y a des perles

Die gemeinsame Verbesserungssequenz beginnt, als E realisiert, dass I weder den schweizerdeutschen noch den entsprechenden hochdeutschen Ausdruck versteht (Muschle - Muscheln). Es braucht nun echte Kooperation zwischen den beiden Partnerinnen, um das Kommunikationsproblem zu lösen, denn E verfügt über die Information und I über die möglichen Ausdrücke in der L2. Dabei ist es E, die Lernende, die in der L2 die semantische Auswahl leitet: *pas des algues euhm dans euh dans ces objets il y a des perles . mais mais dans le lac ils sont petits*. Die "Auslegeordnung" wird solange fortgeführt, bis I den gesuchten Gegenstand benennen kann: *les coquillages*. Am Ende der Verbesserungssequenz bestätigt E durch Wiederaufnahme und weiteren Ausbau des Kontexts *il n'y a pas des perles*, dass das Problem gelöst ist.

Das Beispiel zeigt übrigens sehr schön, wie im Laufe der gemeinsamen Formulierungsarbeit die L2 von E sicherer und syntaktisch komplexer wird, und wie sich formale Elemente stabilisieren, z.B. das Genus von *lac*. Es sind diese Momente intensiver Interaktion, die die Restrukturierung und Automatisierung des sprachlichen Wissens der Lernenden vorantreiben und sie zwingt, ihre sprachlichen Ressourcen voll auszuschöpfen. Dank der Unterstützung durch die kompetente Partnerin kann E dabei Formulierungen ausprobieren, die sie an die Grenze ihrer Ausdrucksfähigkeit führen.

Es ist jedoch schwierig, vergleichbare Situationen im Unterricht zu schaffen. Wie wir in Beispiel 1 gesehen haben, kann die Lehrperson bei Rückgriffen der SchülerInnen auf die L1 nicht so tun, als ob sie nichts verstehen würde, ohne sich in die aufgezeigten Widersprüche zu verstricken. Es bringt viel mehr, wenn LehrerInnen und SchülerInnen die exolinguale und bilinguale Situation bewusst ausnutzen und auf alle Sprachen ihres Registers zurückgreifen, um Kommunikations-, resp. Formulierungsprobleme zu überwinden (LÜDI 1991, OESCH SERRA 1986, 1991). Entgegen den Bedenken vieler Lehrpersonen handelt es

sich dabei nicht um eine billige Ausweichstrategie zur Vermeidung der anstrengenden Formulierungsarbeit.

Das Verhalten der SchülerInnen in den Beispielen 1 und 4 zeigt, dass die Verwendung der L1 begrenzt bleibt und die Funktion hat, dem Gesprächspartner das Vorhandensein eines Problems zu signalisieren. So hätte wohl in Beispiel 1 der rasche Einwurf des französischen Ausdrucks für *Versicherung* durch den Lehrer die Schülerin zur Wiederverwendung dieser Form und zur Einpassung derselben in die vorbereitete syntaktische Struktur veranlasst. In Beispiel 4 sind die L1-Passagen von E, das Zielwort ausgenommen, meist metadiskursive Kommentare, die E an sich selber und nicht an ihre Gesprächspartnerin richtet. Solche Verwendungen der L1 sind in Gesprächen in exolingualen ausserschulischen Situationen häufig anzutreffen. Denselben Gebrauch machen auch die SchülerInnen in unseren Evaluationsgesprächen. Auch dort sind die Rückgriffe auf die L1 meist nur ganz kurz, um anschliessend spontan zur L2 zurückzukommen, sogar dann, wenn das sprachliche Hindernis im Gespräch mit der Interviewerin auf Deutsch beseitigt worden war.²⁵

Während also die Übernahme des exo-bilingualen Modells in den Unterricht einen gangbaren Weg zur Entwicklung einer L2-Gesprächskultur darstellt, ist die Restrukturierung der Ebene der sozialen Interaktion dagegen weit schwieriger vorzunehmen und kann den SchülerInnen Probleme bereiten. Aufgrund der gegebenen Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung, können die SchülerInnen kooperative Verbesserungsverfahren, die ihnen zeitweise eine initiale Rolle in der Gesprächsführung zuweisen, als Störung der gegebenen Beziehung empfinden, im Sinne einer Verletzung des Kooperationsprinzips nach GRICE (1975). In gleicher Weise können Gesprächsphasen, in denen die Autorität der Lehrperson als Quelle des Wissens und als L2-Expertin zeitweise in Frage gestellt wird, die SchülerInnen verunsichern (PICA 1987:12). In diesem Punkt liegt wohl eine der grössten Herausforderungen, die der bilinguale Sachunterricht an die Lehrpersonen richtet, ganz besonders dann, wenn sie nicht über eine sehr hohe, quasi native, Kompetenz in der L2 verfügen: Die LehrerInnen müssen den SchülerInnen zeigen, dass auch sie Sprachlernende sind. Diese Situation – und wir gehen davon aus, dass sie die Regel und nicht die Ausnahme darstellt – birgt aber auch die Chance in sich, dass die LehrerInnen den SchülerInnen vorzeigen können, wie sie mit Verstehens- und Produktionsproblemen in der L2 umgehen.

In den Fortbildungsveranstaltungen, die wir im Rahmen des Projekts regelmässig mit den Pilotklassen-LehrerInnen durchführten, wurden Beispiele aus dem Unterricht und aus den Evaluationsgesprächen mit der Interviewerin im Sinne der obigen Ausführungen analysiert und besprochen. Die Einsicht in die Vielfalt

²⁵ Der Gebrauch der L1 geht in dem Masse zurück, wie die L2-Kompetenz wächst. Wie unsere Evaluation zeigt, durchlaufen die SchülerInnen der Pilotklassen mit bilingualem Sachunterricht diese Entwicklung schneller als die Vergleichsgruppe der Kontrollklassen mit traditionellem *On y va*-Unterricht, die bis ans Ende der Sekundarschulzeit auf L1-Rückgriffe angewiesen sind.

der Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen und in neue Möglichkeiten der Gesprächsführung leitete eine Neuorientierung des mündlichen Unterrichts ein und führte zur Entwicklung von neuen Gesprächsformen im Rahmen des bilingualen Sachunterrichts. Der folgende Ausschnitt aus einer Unterrichtssequenz zeigt einen ersten Versuch dieser Art:

Beispiel 5:

3. Sekundarklasse; Thema: Geschichte des 1. Weltkriegs
Es geht darum, die Schwarzweiss-Aufnahme eines Kindersoldaten zu kommentieren. Das Bild ist den Schülern aus einer vorausgehenden Gruppenarbeit bekannt. Der folgende Gesprächsausschnitt zwischen der Lehrerin L und verschiedenen SchülerInnen, entstammt dem Anfang der Aktivität:
- L bon ... de quel pays vient-il ce garçon
E1 il vient de France
L voilà ... pourquoi tu sais ça ... Kara
K parce-qu'il a le /flæg/ de France
L voilà ça c'est anglais ce que tu dis /flæg/ en français c'est un drapeau c'est le drapeau français parce que ce sont les couleurs ... quelles couleurs Raoul
R vert rouge et blanc
L oui mais si c'est le drapeau français c'est sûrement pas vert mais
R bleu oui
L bleu naturellement ... voilà alors le garçon vient de la France puis ... Donc qu'est-ce que tu penses de ces vêtements-là.
D il est soldat
L voilà il est soldat ... comment dit-on pour le vêtement du soldat
D un uniforme
L voilà il porte un uniforme ... <qu'est-ce qu'il a encore+ une uniforme puis comment dit-on pour les trucs comme ça ((montre une gourde))
D c'est une sorte de bouteille
L voilà c'est une sorte de bouteille eh ... qu'est-ce que c'est ça ((indique le fusil)) pour tout le monde ((à voix basse)) ou qu'est-ce que c'est cet instrument cette sorte d'instrument ... Milo
M je ne sais pas
L je pense que tu sais ce qu'on fait avec cette sorte d'instrument
M je n'sais pas comment dire
L comment dire n'est-ce pas voilà ... qui peut expliquer ce qu'on a fait avec cette sorte d'instrument ... c'est un fusil et qu'est-ce qu'on fait avec un fusil vous ne connaissez pas le mot fusil ... ah mais tu sais ce que c'est
M non
L non? Nina tu peux expliquer ... tu ne sais pas? ... Ania?
A je ne sais pas
L Kara
K oui ((rit)) on fait /pang pang/
L ah voilà on fait /pæng pæng/ et je comprends hein on fait /pæng pæng/ et je comprends ... on TIRE hein on tire ... tu peux tuer une personne Rino n'est-ce pas voilà ... puis voilà on laisse ça pour le moment Rino je te montre après TOUte la photo et tu vois que c'est vraiment un fusil avec lequel on peut faire /pængpæng/ voilà ... D'Autres questions que vous avez discutées ... Ania
A c'est ... il est ... triste
L ((écrit au tableau)) ah oui ce garçon est triste ... pourquoi

Der wichtigste Schritt auf dem Weg zum bilingualen Sachunterricht war natürlich, die zu lernende Sprache Französisch als Unterrichtsmedium zu verwenden,

und vor allem auch in Sequenzen des mündlichen Sachunterrichts Französisch zu sprechen. Um für das Sprachlernen möglichst ergiebige Gesprächssituationen zu schaffen, sollten v.a. zwei Bedingungen erfüllt sein:

- die Gesprächsanlage sollte allen Beteiligten Verantwortung für den Umgang mit den Gesprächsthemen geben, d.h. ein Thema aufgreifen, wechseln, fallen lassen, etc. sollte nicht allein Sache der Lehrperson sein;
- die SchülerInnen sollten die Möglichkeit haben, im Gespräch initiativ zu sein, d.h. zu unterbrechen, zu fragen, auf etwas zurückkommen, zu widersprechen, etc.

Wenn wir das Beispiel 5, aus der Perspektive der Interaktionen zwischen den PartnerInnen betrachten, können wir feststellen, dass die gewünschten Ziele nicht erreicht werden. Die Lehrerin leitet weiterhin allein das Gespräch und verwaltet die Gesprächsbeiträge, damit alle SchülerInnen zum Zug kommen, auch wenn dabei z.B. ein Schüler, der die Antwort wüsste, übergangen wird. Die Antwort der Lehrerin *voilà: pourquoi tu sais ça...* Kara, zu Beginn des Ausschnitts, richtet sich an zwei SchülerInnen gleichzeitig. Der erste hat soeben gesprochen, und die Lehrerin quittiert die Richtigkeit seiner Antwort mit *voilà*. Sie fordert danach eine Erklärung: *pourquoi tu sais ça*, welche der Schüler nicht gleich liefert. Die Lehrerin wählt daraufhin eine andere Schülerin aus, Kara, welche die erwartete Erklärung gibt. Dieses Vorgehen, die Schülerbeiträge als aus einer kollektiven Stimme stammend zu betrachten, ändert nicht viel an den traditionellen didaktischen Szenarien, die die Auswechselbarkeit der mitgeteilten Inhalte voraussetzen und ausschliesslich reaktive Verhaltensweisen hervorufen (MCHOUL 1978, VAN LIER 1988). Für die SchülerInnen gibt es in dieser Situation weiterhin keinen Grund, den Fluss dieses kollektiven Diskurses ins Stocken zu bringen, um Fragen zur Klärung zu stellen, ein Verstehenshindernis anzuzeigen oder um Formulierungshilfe anzufordern, wenn sie sicher sein können, dass ein anderer Schüler oder die Lehrerin selbst die gestellte Frage beantworten wird.

Im Gegensatz dazu unterscheidet sich das Verhalten der Lehrerin bei Formulierungsproblemen der SchülerInnen deutlich von einer traditionellen Gesprächsführung im Fremdsprachenunterricht. So verwendet z.B. Kara in ihrer Antwort das englische Wort *flag*, welches die Lehrerin akzeptiert und auf Französisch reformuliert: *voilà [...] en français c'est un drapeau*. Etwas später macht sie vor, wie man mit vagen, umgangssprachlichen Sammelbegriffen Wortlücken überbrücken kann: *comment dit-on pour les trucs comme ça*, um auf die abgebildete Feldflasche hinzuweisen, oder übernimmt die annähernde Formulierung eines anderen Schülers: *voilà c'est une sorte de bouteille*.

Eine zweite Möglichkeit, mit Formulierungsproblemen fertig zu werden, demonstriert die Lehrerin, wenn es darum geht, das Verb *tirer* zu finden. Der befragte Schüler verschanzt sich hinter dem üblichen *je ne sais pas*, aber diesmal verhandelt die Lehrerin mit ihm über die Ursache des Problems: das Hindernis ist nicht kognitiver, sondern sprachlicher Art. Als der Schüler diese

Reorientierung des Problems akzeptiert *je n'sais pas comment dire*, fordert die Lehrerin die anderen auf, das gesuchte Wort zu finden, und es ist schliesslich Kara, die eine Onomatopöie vorschlägt: *on fait /pang pang/*. Die Lehrerin akzeptiert nicht nur diese Formulierung, sondern übernimmt sie drei Mal: *voilà on fait /pang pang/ et je comprends* und bestätigt damit die Berechtigung des Vorgehens, indem sie zeigt, dass eine solche Formulierung genauso annehmbar ist wie eine andere.

Über die Qualität einer solchen Gesprächssequenz kann man sicher streiten: die Lehrerin schwankt zwischen gewohnheitsmässigen und innovativen Verhaltensweisen, und auch ihre Formulierungsvorschläge können Kritik auslösen. Dabei sollte man jedoch beachten, dass es unserer Ansicht nach *nicht* Ziel des Unterrichts ist, Formulierungsverfahren und Kommunikationsstrategien für exolinguale Gesprächssituationen explizit zu *lehren*. Es geht hier primär um sprachliches Lernen, also darum, lexikalische Formen und grammatische Strukturen in einem sinnvollen Verwendungskontext zu brauchen und damit den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihr sprachliches Wissen zu aktivieren, zu restrukturieren und zu festigen. Der Fokus richtet sich dabei zuerst einmal auf den Prozess der Sprachverwendung und die Fähigkeit, ein sinnvolles Sachgespräch zu führen und nicht auf die formale Korrektheit der Produkte. Der Einsatz von geeigneten Kommunikationsstrategien ist ein Mittel, um den Sprachgebrauch in inhaltlich anspruchsvollen Gesprächssituationen zu erleichtern und zu fördern. Das Beispiel zeigt erste Schritte in Richtung einer solchen Prozessorientierung des Unterrichtsgesprächs.

Ein letztes Beispiel soll zeigen, dass es zum Aufbau und zur Förderung der Gesprächskompetenz durchaus sinnvoll ist, mit einzelnen SchülerInnen längere, zusammenhängende Gesprächspassagen zu führen. Der Austausch in Beispiel 6 dauert nur wenige Minuten. Ein Schüler äussert sich im Gespräch mit dem Lehrer über eine persönliche Erfahrung, die anschliessend als Einführung ins Thema der Lektion dienen wird. Das Gespräch wird von der ganzen Klasse verfolgt, die ihr Interesse mit Lachen unterstreicht. Der Austausch schafft günstige emotionale Bedingungen für den Spracherwerb und nützt der ganzen Klasse. Wie verschiedene Untersuchungen belegen, nehmen die SchülerInnen im Klassengespräch von ihren KollegInnen mehr Sprache auf als von der Lehrperson (SLIMANI 1989; ELLIS 1994).

Beispiel 6:

2. Sek.klasse; Thema: Medienkunde: Zeitung und Videospiele

L = Lehrer, U = Uli, Schüler

- L <est-ce que vous faites des jeux vidéo ou bien des jeux sur l'ordinateur... des jeux électroniques+ <Uli toi t'en fais aussi+
 U oui j'en faisais beaucoup
 L <et maintenant tu joues moins+
 U non
 L oui alors tu joues toujours beaucoup
 U oui beaucoup non c'est /diffrant/ oui oui

- L il y a un titre que tu aimes bien un jeu que tu aimes bien
 U y en a beaucoup
 L y a beaucoup de jeux <lequel tu aimes le plus lequel tu préfères+
 U Mario
 L Mario <mais c'est comment ce Mario il va comment+ ((tous rient)) moi je ne sais pas
 je ne connais pas Mario
 U c'est plus petit
 L un petit bonhomme <et qu'est-ce qu'il fait+ ((tous rient)) <il se bagarre aussi+
 U non non
 L non non . <alors+
 U il marche sur
 L oui
 U sur la TÊTE /de/ ennemis
 L <ah il y a aussi des ennemis+ ah oui quand même eh il va se défendre quand même . ah c'est ça Mario!
 U il y a un PRINZesse
 L ((rit))
 U et il doit le . apporter
 L ((rit)) <qu'est-ce qu'il doit apporter+
 U Mario doit apporter la prinz- princesse la prinz-
 L il doit apporter la princesse
 U la princesse
 L la princesse oui oui il doit la porter où <il doit la chercher où+
 U NON non pas chercher . ((à voix basse à son voisin)) ah libérer
 L ah libérer c'est ça il doit libérer la princesse tu arrives à la libérer <ton Mario il arrive à la libérer+
 U oui il la libère toujours
 L toujours ah il est fort ((tous rient)) c'est ça il est très fort

Der vorliegende Ausschnitt ist ein gutes Beispiel für kooperatives Gesprächsverhalten in einer exo-bilingualen Situation. Der Lehrer führt und unterstützt den Schüler bei der Entwicklung des Themas, aber die beiden Partner teilen die Verantwortung für die Formulierung. Der Lehrer handelt mit dem Schüler Inhalte der Erzählschritte aus: *un petit bonhomme et qu'est-ce qu'il fait il se bagarre aussi*, und spielt seine Rolle als Miterzähler, indem er die Aussagen des Schülers zu einer Erzählung verknüpft: *oui alors*, und ausbaut: *mais comment*. Aber auch der Schüler übernimmt seine Rolle als Erzähler und leitet eine thematische Entwicklung ein: *il y a un PRINZesse et il doit le . apporter*. Die Ergänzungsvorschläge des Lehrers: *il doit la porter où il doit la chercher*, decken ein Missverständnis auf. Der Schüler, der das Wort *chercher* anscheinend nicht kennt, realisiert dennoch, dass keines dieser Wörter das ausdrückt, was er sagen wollte, genauso wenig wie das Wort *apporter*, das er selbst zuvor verwendet hat. Er wendet sich darauf mit dem deutschen Wort *befreien* an seinen Nachbarn, was wiederum vom Lehrer aufgegriffen wird, um das Hindernis zu beheben; er spricht das französische Wort aus und setzt es in eine passende syntaktische Struktur: *ah libérer c'est ça il doit libérer la princesse*. Der Schüler bestätigt die Wahl des Wortes und modifiziert seinerseits die syntaktische Struktur, um die Erzählung abzuschließen: *oui il la libère toujours*.

Die Erzählsequenz hat ein kommunikatives Ziel, nämlich den Austausch von Informationen. Der sprachlich schwache Gesprächspartner verfügt über die Botschaft und der sprachlich kompetente über die Ausdrucksmöglichkeiten, was im Gespräch ein gewisses Gleichgewicht zwischen den Beteiligten sicherstellt. Für den Spracherwerb schafft diese exo-bilinguale Situation optimale Voraussetzungen: nach ELLIS (1985) wird die Verwendung von neuen Strukturen gefördert, wenn es den Lernenden erlaubt ist, im Gespräch initiativ zu sein und z.B. ein neues Thema einzuführen, und wenn der Lehrer bei der Formulierung mithilft, indem er die sprachlichen Elemente zur Verfügung stellt, die in dem Moment und an dieser Stelle fehlen, wo sie für die Entwicklung des Themas nötig sind.

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Gesprächsausschnitte zeigen das Herantasten und die fortschreitenden Veränderungen, die auf der Suche nach einer neuen und für den L2-Erwerb effizienten Gesprächskultur im Fremdsprachenunterricht im Rahmen des Projekts durchlaufen wurden. Die LehrerInnen der Pilotklassen stellten nach und nach gewisse traditionelle, durch das Lehrbuch gestützte mündliche Übungen, wie z.B. die vorbereiteten Dialoge, immer mehr zurück, zugunsten von Gesprächsanlässen im Sachunterricht, wie z.B. Diskussionen über authentische Dokumente aus dem Geschichtsunterricht oder der Medien- und Lebenskunde.

Jeder Schritt in Richtung einer neuen Praxis des mündlichen Fremdsprachenunterrichts warf jedoch neue didaktische und lerntheoretische Fragen auf: Wie soll man die mündlichen Leistungen der SchülerInnen bewerten, wie ihren persönlichen Wortschatz nutzen, welche Beziehung besteht zwischen den Normen der Zielsprache und den lernersprachlichen Zwischenstufen und welchen Stellenwert haben Korrekturen im mündlichen Unterricht? All diese Fragen konnten im Rahmen des Projekts nicht abschliessend beantwortet werden; einige praktische Antwortversuche liegen jedoch in den im Anhang vorgestellten *Unterrichtssequenzen* vor.

4 Evaluation des Französischerwerbs

Ziel des vorliegenden Projekts war, didaktische Grundlagen für zweisprachiges Lernen zu schaffen und die Auswirkungen dieser Unterrichtsform auf den L2-Erwerb im Schulversuch zu evaluieren. Die Evaluation sollte zeigen, wie der Spracherwerb in den neuen Lernsituationen verläuft, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die es uns erlauben, im Unterricht lernwirksam und effizient zu arbeiten. Die Erkenntnisse wurden in der laufenden Fortbildung mit den Pilotklassen-LehrerInnen diskutiert und wirkten so auf die Entwicklung der neuen Unterrichtsform zurück. In einzelnen Bereichen der Evaluation wurden die Ergebnisse aus den Pilotklassen verglichen mit Ergebnissen einer parallelen Erhebung bei Kontrollklassen, die nach traditionellem Muster mit dem Lehrmittel *On y va!* unterrichtet wurden. Der Vergleich soll zeigen, ob, wie und wie stark die Veränderung des Unterrichts den L2-Erwerb der Pilotklassen beeinflusste.

Die Daten aus der über die drei obligatorischen Schuljahre der Sekundarstufe I laufenden Erhebung bei Pilot- und Kontrollklassen werden in diesem Kapitel ausgewertet und auf dem Hintergrund der Erkenntnisse der neueren L2-Erwerbsforschung diskutiert. Die vorliegende Längsschnitt-Evaluation erfasst vier Aspekte des Französischerwerbs:

(1) Die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit

In 4.2 wird die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit beschrieben und beurteilt. Die Evaluation basiert auf fünf Gesprächen, die über die drei Sekundarschuljahre verteilt mit der französischsprachigen Projektmitarbeiterin C. Serra stattfanden. Mit 54 SchülerInnen (den sog. Profil-SchülerInnen, cf. unten, 4.1) wurden insgesamt 218 Interviews von ca. 15-20 Minuten Dauer auf Tonband aufgenommen. Die Produktion der SchülerInnen wurde unter konversationellen und spracherwerblichen Gesichtspunkten transkribiert und analysiert. Dabei nehmen wir an, dass die Entwicklung und der Gebrauch gewisser Gesprächsstrategien der Zusammenarbeit oder der Hilfestellung (cf. 3.4.2 parallel zur Entwicklung der L2-Kompetenz beobachtet werden kann. Zwei Untersuchungsziele stehen dabei im Vordergrund: Erstens soll untersucht werden, ob der zweisprachige Unterricht bei den SchülerInnen der Pilotklassen ein Verhalten fördert, das sie dazu bringt, im Gespräch von der Hilfestellung der Interviewerin zu profitieren, und ob sie sich darin von den Kontrollklassen unterscheiden. Zweitens geht es darum zu beobachten, welche Strategien gewählt werden, und wie sich diese mit zunehmender L2-Kompetenz entwickeln und verändern.

(2) Entwicklung des Verben-Wortschatzes und der Verbmorphologie

Die Evaluation der Entwicklung des Verben-Wortschatzes und der Verbmorphologie in 4.3, verfolgt zwei Ziele: Einerseits soll der Vergleich mit den Kontrollklassen mit traditionellem Französischunterricht zeigen, wie sich der bilinguale Sachunterricht auf die Quantität und die Qualität des Verben-Wortschatzes und der Verbmorphologie auswirkt. Andererseits soll die Entwicklung des Erwerbs der Verbmorphologie dargestellt werden, wie sie sich im Spannungsfeld zwischen einem stark gesteuerten Französischunterricht bei den Kontrollklassen und einem teilweise ungesteuerten Unterricht bei den Pilotklassen zeigt. Grundlage für diese Untersuchung sind einerseits die Transkriptionen der oben beschriebenen Gespräche, andererseits schriftliche Texte der Profil-SchülerInnen, die mindestens zweimal pro Schuljahr erhoben wurden. Die mündlichen Texte zeigen die spontan verfü-

bare, weitgehend automatisierte, die schriftlichen zusätzlich auch die reflektierte, bewusster Sprachproduktion. Die Daten wurden nach verschiedenen Kategorien ausgewertet und nach Gebrauchsfrequenzen ausgezählt: Beim Verben-Wortschatz stehen der Umfang und die Zusammensetzung des Wortschatzes im Vordergrund, bei der Verbmorphologie wird der Gebrauch von Tempus- und Modalformen und die morphologische Korrektheit untersucht. Die Ergebnisse werden zu zwei Gesamturteilen pro Text und SchülerIn zusammengefasst: Das erste Gesamturteil gibt Auskunft über den Umfang und die Qualität des Verben-Wortschatzes, das zweite über den Grad und die Qualität des Ausbaus der Verbmorphologie sowie über dessen Korrektheit.

(3) Verstehen französischsprachiger Medien

In 4.4 untersuchen wir, wie sich der bilinguale Sachunterricht in den Pilotklassen auf die Fähigkeit auswirkt, französischsprachige Medien zu verstehen. Die Pilotklassen arbeiteten im Vergleich zu den Kontrollklassen gezielt und ausgiebiger mit authentischen Materialien und längeren, anspruchsvollen Texten aus audio-visuellen und Printmedien; die SchülerInnen der Pilotklassen wurden eingeführt in Techniken der Texterschließung wie z.B. globales Verstehen, das Fokussieren von Parallelwörtern oder das Erkennen von Wortfamilien, etc. (cf. 3.3). Ziel dieser Evaluation ist, herauszufinden wie sich diese Massnahmen auf die Verstehensfähigkeit in unvorbereiteten Situationen auswirken, und ob und inwiefern sich die Pilotklassen im Verstehen authentischer Medien von den Kontrollklassen unterscheiden.

Die Entwicklung der Hör- und der Leseverstehensfähigkeit wurde bei der Gesamtstichprobe an Hand von authentischen Materialien (Texte aus Printmedien, Videoaufnahmen) mittels ad hoc erstellter Tests im Laufe der drei Sekundarschuljahre viermal gemessen. Auf standardisierte Tests wurde verzichtet, weil es nicht um die Feststellung eines absoluten Verstehensniveaus ging, sondern vielmehr darum, wie bzw. wie unterschiedlich sich die Verstehensfähigkeit bei Pilotklassen und Kontrollklassen entwickelt. Dazu mussten sowohl die sprachlich-situativen Anforderungen des Testmaterials wie auch die kognitiven Anforderungen der Verstehensfragen eine grosse Variationsbreite aufweisen. Die Fragen und die Schülerantworten erfolgten schriftlich auf Deutsch.

(4) Entwicklung der Lernmotivation und Einstellung zur französischen Sprache

Um die Entwicklung der Lernmotivation und der Einstellung zu erfassen, wurden mit der Gesamtstichprobe insgesamt vier schriftliche Befragungen durchgeführt. Beim Eintritt in die 1. Sekundarklasse befragten wir die SchülerInnen rückblickend zum Französischunterricht an der Primarschule. Die drei weiteren Befragungen folgten am Ende jedes Schuljahrs. Alle SchülerInnen beantworteten Fragen in den folgenden Bereichen:

- Beliebtheit der einzelnen Fächer: Auf einer dreistufigen Skala (sehr gern, so mittel, eher ungern) wurde die Entwicklung der Beliebtheit des Französischunterrichts im Vergleich zu den anderen Fächern erfasst.
- Französischunterricht und französische Sprache: Hier geht es um die Repräsentationen, die sich die Lernenden von der französischen Sprache machen, z.B. ob ihnen die Sprache gefällt, ob sie diese schwierig finden oder nicht, wie sie den sofortigen und den späteren Nutzen einschätzen.
- Arbeitsformen im Unterricht und sprachliche Grundkompetenzen (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen): Hier wurden Fragen gestellt zur Beliebtheit und zur subjektiv empfundenen Effizienz von Arbeits- und Lernformen in verschiedenen Teilbereichen des Unterrichts (Grammatik, Wortschatz, Lesen, Schreiben, etc.).

- Einstellungen zum zweisprachigen Sachunterricht: Schliesslich interessierte uns, wie die SchülerInnen der Pilotklassen den bilingualen Sachunterricht erlebten, und wie sie ihn in Bezug auf Lerneffizienz einschätzten.

4.1 Die Stichprobe

Pilotklassen und Kontrollklassen

Die Stichprobe umfasst sieben Pilotklassen (PK) und fünf Kontrollklassen (KK). Die Evaluation setzte im 2. Projektjahr ein (Schuljahr 94/95). Zu diesem Zeitpunkt übernahmen fünf Pilotklassen-LehrerInnen eine neue 1. Sekundarklasse; drei davon konnten über drei Jahre beobachtet werden, zwei Klassen wurden nach zwei Schuljahren geschlossen. Die restlichen zwei Pilotklassen-LehrerInnen führten eine 3. Sekundarklasse zu Ende und setzten im Schuljahr 95/96 mit einer neuen 1. Klasse ein. Aufgrund der während der Untersuchungszeit laufend wechselnden Voraussetzungen wurden die Klassen in unterschiedlichem Ausmass in die Untersuchung einbezogen (cf. auch die Beschreibung in 2.2). So konnte z.B. von den beiden zuletzt genannten Klassen, die erst 95/96 mit der 1. Klasse begannen, die eine (PK1) nur punktuell in die Evaluation einbezogen werden, während die andere (PK2) nicht berücksichtigt werden konnte.

Tab. 11: Überblick über die Gesamtstichprobe von ca. 226 SchülerInnen in 11 Klassen

Klassen	Beobachtungsdauer	SchülerInnen Juni 95
PK4	1.-3. Sek.	20
PK6	1.-3. Sek.	20
PK7	1.-3. AVO	17
PK3	1.-2. Sek.	24
PK5	1.-2. Sek.	24
PK1	nur 1. Sek.	22
KK8	1.-3. Sek.	18
KK9	1.-3. Sek.	18
KK10	1.-3. Sek.	18
KK12	1.-3. Sek.	24
KK11	nur 1. Sek.	21
	Total:	226

PK = Pilotklasse; KK = Kontrollklasse; Sch. = SchülerInnen

Um Aussagen über die Wirksamkeit der neuen Unterrichtsform machen zu können, sollen die Lernergebnisse der Pilotklassen mit denen von Klassen verglichen werden, die ausschliesslich mit dem Lehrmittel *On y va!* einen "normalen" kursorischen Fremdsprachenunterricht absolvierten. Die Stichprobe für die Evaluation wurde deshalb um fünf Kontrollklassen erweitert. Die Kontrollklassen sollten gegenüber den Pilotklassen bezüglich der SchülerInnen-Population

möglichst vergleichbare Voraussetzungen aufweisen. Die Pilotklassen-LehrerInnen suchten deshalb in der gleichen oder in einer Nachbargemeinde nach KollegInnen die bereit waren, ihre Klassen zur Verfügung zu stellen.²⁵

Tabelle 11 vermittelt einen ersten Überblick über den Umfang der Gesamtstichprobe. Die Schülerzahlen der einzelnen Klassen waren jedoch im Laufe der drei Beobachtungsjahre nicht konstant, nicht nur wegen der Veränderungen in der Klassenzusammensetzung, sondern auch bedingt durch die unterschiedliche Präsenz der SchülerInnen zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt, was sich in den einzelnen Auswertungskapiteln in wechselnden Zahlen pro Datenerhebung niederschlägt.

PK7 gehört einer sogenannten AVO-Schule an (Oberstufe mit Niveau-Unterricht in Mathematik und Französisch). In dieser Klasse ergaben sich – wegen der unterschiedlichen Zusammensetzung im Französisch gegenüber dem Sachunterricht (cf. 2.2) und einer grösseren Fluktuation bei den SchülerInnen – wesentlich schlechtere Bedingungen; diese Klasse kann deshalb eigentlich nicht mit den übrigen Klassen gleichgesetzt werden. Trotzdem wurde PK7 in der Gesamtstichprobe belassen, weil solche Unterschiede der Schulrealität entsprechen.

Tab. 12: *Verschiedene Charakteristika der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK)*²⁶

	Schülerzahlen Juni 95	Mädchen vs. Jungen	davon mehrsprachig	Stadt - Land	Übertritte an Mittelschulen ²⁷
PK4	20	12:8	2	Land	10
PK6	20	7:13	1	Land	5
PK7 AVO	17	12:5	3	Land	4
PK3	24	13:11	1	Landstädtchen	2
PK5	24	11:13	2	Landstädtchen	3
PK1	22	11:11	0	Stadt	8
KK8	18	10:8	3	Land	3
KK9	18	8:10	1	Land	10
KK10	18	7:11	5	Land	4
KK12	24	15:9	8	Agglomeration	3
KK11	21	11:10	3	Stadt	2
Total	226	117:109	29		54

²⁵ Die fünf LehrerInnen der Kontrollklassen wurden in der Einleitung, Fussnote 3, vorgestellt.

²⁶ Auch bei diesen Angaben handelt es sich um approximative Zahlen zum angegebenen Zeitpunkt Juni 95. Die zum Erhebungszeitpunkt gültigen Zahlen werden für jede Auswertung angegeben.

²⁷ Die Zahlen in dieser Kolonne zeigen die Übertritte an Gymnasien, Lehrerseminare, Diplommittelschulen Berufsmittelschulen kumuliert nach der 2. und der 3. Sekundarschule; da PK1, 3 und 5 sowie KK11 nur bis Ende 2. Sekundarklasse beobachtet wurden, zeigt die Zahl dort nur die Übertritte nach der 2. Klasse.

Die Klassen unterschieden sich aber nicht nur in Bezug auf den Schultyp (gegliederte Sekundarschule vs. AVO) sondern auch bezüglich anderer Merkmale wie z.B. ländlich vs. städtisch, Aspirationsniveau bezüglich der weiteren Ausbildung der SchülerInnen (vgl. Zahl der Übertritte an Mittelschulen), sozio-kulturelle Zusammensetzung, etc. Ausser je einer Pilotklasse und einer Kontrollklasse kamen alle Klassen aus ländlichen Verhältnissen. Die zwei Klassen aus der Stadt (PK1, KK11) wiesen keine besonderen Bedingungen auf, wie z.B. einen hohen Anteil an Jugendlichen anderer Muttersprache. Hingegen weist KK12 einen relativ hohen Anteil an fremdsprachigen SchülerInnen auf.

Die Profil-SchülerInnen

Zur Evaluation der Entwicklung des Hör- und Leseverstehens (cf. oben, Evaluationspunkt (3)) sowie von Motivation und Einstellung (4) wurden im Laufe der drei Sekundarschuljahre an vier Schnittpunkten alle SchülerInnen erfasst (Gesamtstichprobe). Für die Evaluation der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit (1) sowie des Verben-Wortschatzes und der -Morphologie (2) musste die Anzahl der Probanden wegen des grossen Datenerfassungs- und Auswertungsaufwands für die vorwiegend qualitative Untersuchung jedoch stark reduziert werden. In jeder Klasse wurden deshalb aufgrund der Kriterien Geschlecht, Leistungsniveau, soziale Herkunft und Mehrsprachigkeit (jedoch keine Französischsprachige) sechs SchülerInnen bestimmt, die stellvertretend das Leistungsprofil der Klasse repräsentieren sollten: die sog. *Profil-SchülerInnen*.

Bei PK1 und KK11 wurden die Evaluationen (1) und (2) nicht durchgeführt und deshalb auch keine Profil-SchülerInnen-Daten erhoben. Bei der Datenerhebung am Ende der 1. Sekundarklasse im Juni 95 waren von insgesamt 54 Profil-SchülerInnen aus neun untersuchten Klassen neun SchülerInnen mehrsprachig. Die Daten dieser SchülerInnen wurden nicht gesondert ausgewertet.

Veränderungen bei den Schülerzahlen

Während die wechselnden Schülerzahlen innerhalb der Klassen in Bezug auf die an der Gesamtstichprobe durchgeführten Evaluationen (3), Hör- und Leseverstehen, und (4), Motivation und Einstellung, nur geringe Auswirkungen hatten, fielen diese bei den qualitativen Evaluationen (1), Gesprächsfähigkeit, und (2), Verben-Wortschatz und -Morphologie, die nur mit den Profil-SchülerInnen durchgeführt wurden, stärker ins Gewicht. Tabelle 13 vermittelt einen Überblick über das Ausmass des Schulabgangs nach der 2., resp. 3. Sekundarklasse.

Da die Profil-SchülerInnen das Leistungsprofil der Klasse repräsentieren, war es unvermeidlich, dass ein Teil von ihnen aus dem obersten Leistungssegment am Ende des 2. Sekundarschuljahres ans Gymnasium übertrat. Diese Abgänge wurden soweit wie möglich ersetzt, was aber zur Folge hatte, dass sich das Leistungsprofil der Profil-SchülerInnen in den Klassen mit starken Abgängen

von der 2. zur 3. Klasse abschwächte. Die Vergleiche zwischen den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen und Kontrollklassen sind deshalb in den ersten 2 Sekundarschuljahren aussagekräftiger als im 3. Schuljahr.

Tab. 13: Veränderung der Klassengröße und der Anzahl Profil-SchülerInnen

	Total SchülerInnen			Profil-S. 1.+2. Kl.	Abgänge der Profil-Sch.			Profil-S. 3. Kl.
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.		Ende 2.	ins Gym.	ersetzt	
PK4	20	20	17	6	-	-		6
PK6	20	20	13	6	3	3	2	5
PK7 AVO	17	15	13	6	2	-	1	5
PK3	24	25	-	6	-	-	-	-
PK5	24	23	-	6	-	-	-	-
KK8	18	18	16	6	1	1	-	5
KK9	18	18	10	6	3	2	-	3
KK10	18	18	16	6	2	-	-	5
KK12	24	23	23	6	1	-	-	6

4.2 Entwicklung der Gesprächsfähigkeit²⁸

Cecilia Serra

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Längsschnitt-Evaluation der mündlichen Sprachproduktion der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen und der Kontrollklassen. Die Auswertung betrifft jedoch nicht die mündlichen Leistungen im Rahmen des regulären Unterrichts²⁹, sondern konzentriert sich auf das sprachliche Verhalten in verschiedenen Gesprächen/Interviews mit einer französischsprachigen Gesprächspartnerin/Interviewerin³⁰. Diese Gespräche von durchschnittlich 20 Minuten Dauer wurden auf Tonband aufgezeichnet und vollständig nach konversationsanalytischen Gesichtspunkten transkribiert. Tab. 14 zeigt, wie sich die fünf Gespräche über die drei Sekundarschuljahre verteilen, sowie die Anzahl der beteiligten Profil-SchülerInnen. Zu beachten ist, dass das 2. Gespräch nur mit den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen durchgeführt wurde und dass am 5. Gespräch PK3 und PK5 nicht mehr beteiligt waren (vgl. dazu 2.2). Die von Gespräch zu Gespräch wechselnden Schülerzahlen sind auf die Abwesenheit einzelner SchülerInnen am Tag der Gesprächsaufnahmen zurückzuführen.

Tab. 14: Zeitlicher Rhythmus der Datenerhebung und Anzahl Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen

Sek. Jahr	Test- daten	mündliche Tests	n Sch. Pilotklassen					t o t.	n Sch. Kontr.kl.				t o t.
			3	4	5	6	7		8	9	10	12	
1.	Sept. 94	G-1	5	6	5	5	6	27	5	5	5	5	20
	März 95	G-2	6	5	6	6	6	29	-	-	-	-	-
2.	Sept. 95	G-3	6	5	5	6	6	28	4	5	5	4	18
	Juni 96	G-4 <i>Une décision difficile</i>	6	5	6	6	5	28	5	5	5	5	20
3.	Dez. 96	G-5 <i>Le travail des enfants</i>	-	6	-	3	4	13	4	5	3	4	16

Die Profil-SchülerInnen der PK3 und PK5 standen im 3. Jahr nicht mehr zur Verfügung (cf. 2.2)

Die Entscheidung, die mündliche Ausdrucksfähigkeit im Rahmen von face to face Gesprächssituationen zu evaluieren, wurde sowohl aufgrund der gesellschaftlichen Erwartungen an die Transferfähigkeit der im Unterricht erworbenen L2-Kompetenz als auch im Zusammenhang mit neueren Erkenntnissen der L2-Erwerbsforschung (cf. 3.4) getroffen. Allgemein wird von Eltern, Erzie-

²⁸ Die französische Originalversion dieses Kapitels erschien zusammen mit 3.4.2 in leicht gekürzter Fassung in SERRA (1999).

²⁹ Das mündliche Verhalten der SchülerInnen im Unterricht wurde ebenfalls beobachtet. Die Aufnahmen und Transkriptionen waren Gegenstand einer vertieften Analyse, die im Rahmen der ständigen Fortbildung der LehrerInnen der Pilotklassen zur Entwicklung des mündlichen Unterrichts verwendet wurden (cf. 2.2).

³⁰ Bei der Interviewerin handelt es sich um die Autorin dieses Kapitels.

hungsbehörden und Arbeitswelt erwartet, dass die in der Schule gelernte L2 im direkten Sprachkontakt effektiv umgesetzt werden kann (vgl. z.B. *Treffpunkte*, SCHWEIZ. KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN 1987). Inwiefern diese Erwartungen in Bezug auf die mündliche Ausdrucksfähigkeit erfüllt werden, kann bis heute aufgrund der wenigen vorliegenden Untersuchungen nicht objektiv beantwortet werden (DE PIETRO & LÜDI 1991; PEKAREK ET AL. 1996; BERTHOUD (Hg.) 1996). Die Evaluation wurde deshalb so angelegt, dass die Ergebnisse zur Klärung der Frage nach der Effizienz des Fremdsprachenunterrichts beitragen können.

Die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen wurden in verschiedenartigen dialogischen Situationen von der Interviewerin in Gespräche verwickelt, um die Entwicklung und den Stand der mündlichen Ausdrucksfähigkeit zu messen und vergleichen zu können. Ziel war jedoch nicht, einfach den Stand der Französischkenntnisse in einem quantitativen oder normativen Sinn zu ermitteln, sondern vielmehr die Interaktionskompetenz der SchülerInnen, d.h. die Fähigkeit, mit den erworbenen sprachlichen Mitteln, in einem gegebenen Kontext, ein Gespräch führen und zum Gelingen der Kommunikation beitragen zu können. Tatsächlich unterstreichen die neueren soziolinguistischen Untersuchungen zum L2-Erwerb gerade diese Fähigkeit als besonders wichtig. Es kann gezeigt werden, dass die Entwicklung der Interaktionskompetenz mehr ist als die Summe von Verstehens- und Produktionskompetenz, ja, recht eigentlich zum Erwerb der sprachlichen Fertigkeiten beiträgt (cf. die Diskussion in 3.4.2). Wir erwarten, dass die Art des Unterrichts, d.h. bilingualer Sachunterricht bei den Pilotklassen vs. rein kursorischer Unterricht bei den Kontrollklassen, sich unterschiedlich auf die Entwicklung der diskursiven und interaktiven Fähigkeiten auswirkt. Wir fragen uns also, welche sprachlichen Mittel und welche Kommunikationsstrategien die Profil-SchülerInnen der beiden Gruppen in den Gesprächssituationen je einsetzen werden, und wie sie Kommunikationsprobleme, die sowohl beim Verstehen der Interviewerin als auch bei der eigenen Produktion auftauchen, überwinden. Wie werden sie den Gesprächsverlauf beeinflussen, wie mit der französischsprachigen Gesprächspartnerin zusammenarbeiten und die angebotenen Hilfestellungen umsetzen? Welche Rolle spielt dabei der Rückgriff auf die L1, in welchem Umfang werden Mundart oder Hochdeutsch verwendet? Diese Fragen versuche ich mit einem auf Konversationsanalyse und Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung aufbauenden Ansatz zu beantworten. Basierend auf einem Forschungsansatz, der sowohl Aspekte des Spracherwerbs in natürlichen und schulischen Situationen als auch verschiedene Typen der Gesprächsorganisation reflektiert, bildete ich die folgende Ausgangshypothese:

Der Gebrauch bestimmter Verstehens- und Produktionsstrategien oder, allgemeiner ausgedrückt, von bestimmten konversationellen Kooperationsverfahren verändert und entwickelt sich parallel zur zunehmenden L2-Kompetenz.

Die folgenden Fragen stehen im Zentrum dieser Untersuchung:

- Fördert der bilinguale Sachunterricht bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen ein Gesprächsverhalten, das es ihnen ermöglicht, die von der französischsprachigen Interviewerin verwendeten Unterstützungsstrategien zum Gelingen der Kommunikation und zur Fortsetzung des Gesprächs zu nutzen?
- Welche Strategien werden von den SchülerInnen selbst aktiv gebraucht, und zeichnet sich im Gebrauch, resp. in der Wahl der Strategien eine Entwicklung ab?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Wahl von Kommunikationsstrategien und dem zunehmenden L2-Erwerb?

Obwohl Zweitspracherwerbsforschung und Konversationsanalyse die Verwendung von Kommunikationsstrategien in natürlichen und schulischen Erwerbssituationen untersucht haben und ihre Bedeutung für den Spracherwerb betonen, fehlen unseres Wissens bis heute systematische Längsschnitt-Beobachtungen über einen mehrjährigen Zeitraum hinweg, die sowohl das Auftauchen und die Entwicklung von Kommunikationsstrategien im schulischen Rahmen als auch den Zusammenhang zwischen der Wahl von Kommunikationsstrategien und dem Erwerb einer L2 beschreiben.

4.2.1 Die Gesprächssituationen

Alle Gespräche wurden in einem separaten Raum im Schulhaus der jeweiligen Klasse während des Unterrichts durchgeführt. Die Interviewerin und je ein/e Profil-SchülerIn saßen jeweils allein im Raum an einem Tisch, auf dem sich das Tonbandgerät und die nötigen Materialien befanden. Nach dem Gespräch kehrten die SchülerInnen zurück in die Klasse. Das Vorhandensein eines Tonbandgeräts hatte keinen Einfluss auf das Gespräch; den SchülerInnen war klar, dass ihre LehrerInnen keinen Zugang zu den Aufnahmen oder Transkriptionen hatten. Im Verlauf der drei Jahre entwickelte sich zwischen der Interviewerin und den Profil-SchülerInnen ein zunehmend vertrauterer Verhältnis.

Bevor ich die fünf Gesprächssituationen vorstelle, möchte ich kurz auf die Verteilung der sprachlichen Varianten eingehen, derer sich die SchülerInnen und die Interviewerin bedienen. Obwohl die Basissprache Französisch war, umfasste das tatsächlich verwendete sprachliche Repertoire drei Varianten: Französisch (F), Hochdeutsch (HD) und eine schweizerdeutsche Mundart (MA). Während Französisch für die SchülerInnen die schwache Sprache (L2) war und Hoch- und Schweizerdeutsch die starke (L1), war es für die Interviewerin gerade umgekehrt: Französisch ist ihre starke Sprache, die zwei anderen beherrscht sie nur rudimentär (MA), resp. mässig (HD). Trotz ihrer schwachen Kompetenz benutzte die Interviewerin jedoch ihre Hochdeutsch- und Mundartkenntnisse in den Interviews. Während der Interaktion konnte die punktuelle Verwendung des Deutschen zum Gelingen des Gesprächs beitragen, indem es Formen der sprachlichen Kooperation einführte, welche die Bezie-

hung zwischen den PartnerInnen stärkte. Soziolinguistisch betrachtet, entspricht das Repertoire der Interviewerin ziemlich genau dem eines "durchschnittlichen" Romands, und die Nutzung aller Varianten des vorhandenen Repertoires versetzte die SchülerInnen also in eine realistische Situation, die sprachliches Verständnis ermöglicht, auch wenn gemeinsame kulturelle Voraussetzungen fehlen. Die Möglichkeit, das ganze Repertoire zu nutzen, stellte aber nicht nur eine Erleichterung dar, sondern lief den Erwartungen der SchülerInnen gewissermaßen zuwider. Wenn nämlich im Französischunterricht ein sprachliches Problem auftauchte, bestand ihre Strategie normalerweise entweder darin zu schweigen oder auf die L1 zurückzugreifen, auch wenn dieser Rückgriff von der Lehrperson oft zurückgewiesen wurde. In den Gesprächen mit der Interviewerin war der Rückgriff aufs Deutsche jedoch nicht nur erlaubt, sondern es wurde oft sogar ausdrücklich danach gefragt. Im Gegensatz zur Unterrichtssituation konnten die SchülerInnen jedoch nicht im voraus wissen, ob die Interviewerin auch in der Lage war, ihre Erwartungen zu erfüllen und ihnen bei der Formulierung zu helfen. Die Dynamik der sprachlichen Situation war also in doppelter Hinsicht asymmetrisch, da beide Partner einmal eine schwache, ein andermal eine starke Position innehaben konnten. Dies ist charakteristisch für eine *exolinguale* Gesprächssituation, in der Verständigungsprobleme durch Verhandlungen und beiderseitige Anpassung gelöst werden müssen (cf. 3.4.2). In solchen Situationen konnte das Verhalten der SchülerInnen mehr oder weniger kooperativ ausfallen. So konnten sie z.B. bei einem spontanen Rückgriff auf die Mundart das Verständnis der Interviewerin dadurch erleichtern, dass sie auf Hochdeutsch wechselten.

Beispiel 1:³¹

I		<oui+ mais COMMENT . il prend
CH	(eh	il prend/ eh: Claire
I	Claire comment . eh: wie	<hein+
CH	ah . eh: . . . j'oh wie säit mer dem es Säili abeloo	
I	<parce qu'ici il y a les montagnes+ <hein+ . . .	donc on peut PAS . aller
CH	. . . eh: . . . >fouh/+	
I	<hm+	>comment tu dis en
CH	((sourir)) eh . . . ((à voix basse)) <wie söl i da erkläre+	
I	allemand+	{>ah non&non+
CH	eh j'oh . . . sie lassen so ein Seil runter . mit einem Netz . ((. . .-?)	

31) Transkriptionskonventionen:

..	kurzer Unterbruch innerhalb einer Äußerung	..	kurze Pause
---	mittlere Pause	&	schnell gesprochen
<	steigende Intonation	>	fallende Intonation
- oui-	schwebende Intonation	BON	stark betontes Wort/Silbe
phé-	unterbrochenes Wort oder Konstruktion	dix&ans	nicht vollzogene Bindung
euh:	Verlängerung einer Silbe	+	Ende eines Kommentars
{bon	Überschneidung von Äußerungen	hésiv	Erscheinungen, die im Text besprochen werden
{ça va			

I	douceMENT&douceMENT&douceMENT >non ça je comprends pas+ ((rire))	
CH		>/uti+

Beispiel 1 veranschaulicht das oben Gesagte: Der Schüler (CH), der an dieser Stelle auf Französisch sichtlich nicht weiterkommt, wird von der Interviewerin (I) durch den Wechsel ins Deutsche «comment . eh: wie» implizit dazu aufgefordert, es auf Deutsch zu versuchen. CH versucht es daraufhin in MA, aber I, die nicht versteht, gibt ihm weitere Erklärungen auf F. CH versucht nochmals, sein Problem zu signalisieren, und I fordert ihn auf, es auf HD zu sagen. Entgegen den Erwartungen versteht sie aber seine Formulierung dennoch nicht. Am Ende des Ausschnitts befinden sie sich also in einer Sackgasse, die aber durch langwierige Formulierungsarbeit schliesslich überwunden werden kann.

Die exolinguale Situation kann sich jedoch in Richtung einer *bilingualen* Situation verschieben, wenn die Einschübe in Hochdeutsch oder Mundart von der Interviewerin verstanden werden oder wenn sie selbst Ausdrücke auf Deutsch einbringt.

Beispiel 2:

I	alors qu'est-ce qu'on peut faire	<ouais+
A	eh ils eh- . . . eh einschlagen	
I	{>mais oui c'est ça . oui ils cassent . <la vitre+ . . .	{>voilà+ . . .
A	la fenêtre . (eh la vitre	ils cassent la [vitre et

Dieses Beispiel zeigt den Wechsel von der exolingualen zur bilingualen Situation: A bittet I implizit um die Übersetzung von «einschlagen», indem er den deutschen Ausdruck in die französische syntaktische Struktur einbettet. I, die den deutschen Ausdruck verstanden hat, signalisiert mit ihrem «ouais», dass sie seinen Ausführungen folgt, bevor sie die Übersetzung liefert. Indem beide Gesprächspartner beide Varianten teilen, wandelt sich die Situation momentan, für die Dauer der Behandlung des Kommunikationsproblems, von einer exolingualen in eine bilingualen.

Eine bilinguale Situation kann jedoch die Erwartungen der Gesprächspartner hinsichtlich des Umfangs der gegenseitigen Kenntnisse in den schwachen Sprachen auch enttäuschen (GUYE 1997). Die Interviewerin kann die Formulierungen der SchülerInnen in der L1 akzeptieren, ohne notwendigerweise deren Sinn zu verstehen. So kann sie das Gespräch fortführen und verhindern, dass sie bei jedem nicht verstandenen Ausdruck unterbrechen muss. PY (1993: 18) charakterisiert diese Erscheinung als *zones de tolerance*: «l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion, c'est-à-dire sans reformulation.»

Während sich Gesprächssituationen und Inhalte von den gewohnten schulischen Situationen nicht stark unterscheiden, kamen die erwarteten sprachlichen Verhaltensweisen, insbesondere das Interaktionsverhalten, ausserschulischen Kommunikationssituationen sehr nahe und waren somit für die SchülerInnen mehr oder weniger neu. Es sind vor allem diese Verhaltensweisen und nicht die

Grammatikalität der Äusserungen, die ich in der folgenden Evaluation bewerten werde. Es geht darum zu erkennen, ob die SchülerInnen eine gewisse konversationelle Flexibilität erlangt haben, die es ihnen ermöglicht, die vorhandenen sprachlichen Mittel optimal einzusetzen.

Bevor wir uns der Evaluation des Sprachverhaltens zuwenden, möchte ich die Eigenarten und unterschiedlichen Qualitäten der fünf Gespräche kurz charakterisieren.

Das erste Gespräch (G-1)

G-1 fand zu Beginn des 1. Sekundarschuljahres statt. Das Gespräch ging von einem Buch mit Tierbildern aus, welche die SchülerInnen erkennen und benennen mussten. Die Wahl dieser Art von Gesprächsstütze erfolgte aus Rücksicht auf Alter und Interessen der SchülerInnen und auf die Vertrautheit mit dieser Art von Übungen aus dem Französischunterricht. Im ersten Teil des Gesprächs ging es vor allem darum, das Vertrauen ins eigene Ausdrucksvermögen zu wecken. Für die meisten war es die erste Gelegenheit, ausserhalb des Unterrichts Französisch zu sprechen. Nach einigen Minuten löste sich dann das Gespräch von den Bildern und wandte sich dem Alltag der SchülerInnen zu, z.B. mit Fragen über die Zusammensetzung ihrer Familie, über ihre Hobbys oder ihre Haustiere. Ziel des zweiten, nicht vorstrukturierten Teils des Gesprächs war es, ein gewisses Gleichgewicht in der Interaktion herzustellen und den SchülerInnen die Rolle von Informanten zu geben, die von sich aus etwas mitzuteilen haben. Um diesen Gesprächsverlauf zu illustrieren habe ich im folgenden Beispiel 3 den Beginn und den Schluss des 1. Gesprächs mit der Profil-Schülerin C ausgewählt:

Beispiel 3:

I	comment . tu . t'appelles	oui alors
C	je je <m'appelle+ je m'appelle Corinne	
I	Corinne regarde ces animaux <est-ce que tu connais ces animaux+	
C	mhm c'est un lapin	
I	OUI	oui:
C	mhm ((rit)) c'est une une vache & vache+ c'est un . un éléphant	
I	oui . et {ça oui <et ça+ essaie	
C	{c'est un tigre mhm je ne sais pas	
I	<en allemand+ <en français+ zèbre	
C	Zebra Zebra zèbre ((rit lég.))	
I	oui: tu vois c'est p- c'est proche et ça <bien+ bravo <est-ce que tu as	
C	c'est un papillon	
I	des animaux à la maison+	
C	ehm: deux lapins et deux cochons cochons d'Inde	
I	<ah oui+ et comment sont les cochons d'Inde . <ils sont petits+ ou ils sont grands	
C		
I	de quelle couleur <ah oui+ et comment	
C	ils sont petits ((rit)) <bruns+ noirs blancs	

I	ils s'appellent	
C	Lausi et Moxli ((rit))	
I	(...)	
I	oui <et qu'est-ce que c'est ton hobby+	
C	ahm reiten aso ah sur la sur la sur LE	
I	AH . tu aimes aller à cheval monter à cheval . ah c'est bien . hier il y	
C	cheval ah mhm	
I	avait . ici . un concours . hippique . <tu es allée voir+	gestern
C	mhm	oui
I	<tu es allée voir+ le concours . hier il y . avait . une COURse	oui
C	à à la maison	
I	<ah bon+ tu es restée à la maison . voilà	
C	aso Fernsehen (s) gesehen	

Anfang und Schluss des Gesprächs zeigen ein sehr unterschiedliches Ausdrucksvermögen. Zu Beginn kommt C gut zurecht mit ihrer Formulierung auf Französisch und scheint sich in ihrer Rolle im Gespräch wohl zu fühlen. Als I aber persönlichere Fragen über Cs Haustiere stellt, antwortet diese zwar immer noch mit der gleichen Leichtigkeit, geht aber nicht über den durch die Frage abgesteckten Rahmen hinaus. Auch wenn ihre sprachlichen Mittel für persönliche Zusatzinformationen ausreichen würden, gibt sie diese nie spontan von sich aus; diese müssen von I wiederholt erfragt werden. Mit anderen Worten, C überlässt I die Gesprächsführung. So betrachtet, gleicht dieser Teil des Gesprächs einer typischen Lehrer-Schüler-Interaktion.

In Cs Formulierungen fällt die Verwendung der Satzstruktur «c'est + Det + N» auf. Es handelt sich um eine formelhafte Struktur, die von einer Mehrheit der SchülerInnen systematisch verwendet wird und die, zusammen mit einem Grundwortschatz, während der zwei Jahre «Frühfranzösisch» in der Primarschule erworben wurde. Die Verwendung dieser Satzstruktur in der vorliegenden Gesprächssituation bestätigt die «limited context hypothesis» von ERVIN-TRIPP (1994), die den Erwerb von formelhaften Ausdrücken in stark begrenzten aber bedeutungsvollen diskursiven Kontexten und ihre Übertragung in neue Situationen vorhersagt. So verwenden z.B. Lernende wiederholt einen Ausdruck in einem Kontext, in dem seine Bedeutung offensichtlich ist, und schliessen daraus auf seine Bedeutung. Auf diese Weise erworbenes sprachliches Wissen (Form + Bedeutung) ist fest mit einer Verwendungssituation verbunden, was wiederum Voraussetzung dafür ist, dass der Ausdruck in neuen, ähnlichen Situationen verwendet werden kann. Das vorliegende Beispiel zeigt, wie die erfolgreiche Verwendung eines formelhaften Ausdrucks in Verbindung mit einem spontan verfügbaren Grundwortschatz zum Gelingen eines Gesprächs beitragen kann und so die Motivation zum Gebrauch der L2 in neuen Situationen unterstützt.

Im Schlussteil dieses Gesprächs fällt Cs kooperative Haltung positiv auf. Auf die Frage nach ihren Hobbies antwortet sie zuerst auf HD und versucht an-

schliessend von sich aus, ihre Äusserung auf F zu reformulieren: «ähm . reiten aso . äh sur la sur la sur LE cheval». Gleichzeitig versucht sie den Genus des Wortes «cheval» in den Griff zu bekommen, was einen hohen Grad an Kontrolle während der Formulierungsanstrengung verrät. Die nächste Frage übersteigt jedoch Cs Kenntnisse beträchtlich. I versucht, das Verständnis zu erleichtern, indem sie ein Element auf HD vorgibt, «gestern», bevor sie ihre Äusserung auf Französisch reformuliert. Wir wissen nicht, was C davon verstanden hat, aber sie produziert eine dem thematischen Kontext angepasste Antwort und zeigt damit eine gewisse konversationelle Fertigkeit, die es ihr erlaubt, sprachliche Hindernisse zu überwinden.

Im allgemeinen wurde das 1. Gespräch von den SchülerInnen geschätzt. Sie konnten ihre in der Primarschule erworbenen Französischkenntnisse gut nutzen und zeigten eine positive Einstellung gegenüber dieser Art von Aufgabe.

Das zweite Gespräch (G-2)

G-2 fand am Ende der 1. Sekundarschuljahres statt und wurde nur mit den Pilotklassen durchgeführt. Die Gespräche dieser Serie verliefen ähnlich wie in G-1, aber die zu erfüllende Aufgabe war komplexer. Im Zentrum stand eine Erzählaufgabe: die SchülerInnen mussten eine kurze Bildfolge als Geschichte erzählen. Ausgehend von dieser Erzählung stellte die Interviewerin wiederum Fragen, die das alltägliche Leben der SchülerInnen betrafen.

Im ersten, narrativen Teil des Gesprächs ging es vor allem darum, chronologische Ereignisse und Anordnungen von Situationen zu versprachlichen, was nach spezifischen Ausdrücken und Formulierungen verlangte. Die Aufgabe überschritt jedoch die Fähigkeiten der SchülerInnen nicht, da die visuelle Unterstützung insofern vereinfachend wirkte, als sie ein erzählerisches Vorgehen vom Typus «here-and-now» ermöglichte (GIVÓN 1985, LONG 1985, ROBINSON 1995), d.h. die referentiellen Bezüge und die Sequenzierung der Elemente wurden durch die Bildfolge aussersprachlich gestützt. Die Gesprächspartnerin hatte die gleichen kontextuellen Voraussetzungen, was ihr half, der Erzählung zu folgen und diese mit zusätzlichen Informationen zu stützen.

Es folgen zwei Ausschnitte aus diesen Erzählungen: im ersten finden wir C wieder, im zweiten K, eine Profil-Schülerin einer anderen Pilotklasse.

Beispiel 4:

I	alors Corinne est-ce que tu peux me raconter un peu cette histoire
C	
I	tu demandes ce que
C	euh le le garç- le garçon oh ((doux)) weiss nöd ouf scheisse+
I	tu ne sais pas
C	le garçon demande le: ((rit)) wie säit me da qu'est-ce qu'il te manque
I	oui quoi
C	un mot ya aso qu'est-ce que c'est ich weiss nöd ((Indique)) <ça+ une bouteille <hein

I	ça le vendeur	au vendeur
C	ah le garçon demande au <vend+ au vendeur ähm . ahi pf	
I	<qu'est-ce que c'est+ du vin de la bière: <une bouteille+	
C	ah c'est une bouteille de vin	
I	oui	oui du raisin . et puis
C	et des bananes de: ras- rasin	du fromage
I	oui et puis qu'est-ce qui se passe	<qu'est-ce que veut faire le
C		du du:
I	garçon+	oui mais tu vois ses poches sont vides
C	aha il achète de choses aso	
I	il n'a pas d'argent	il n'a pas d'argent il a perdu l'argent
C	oui aso ähm pf	
I	tu connais perdre . verlieren <hein+	et toi <tu as déjà perdu de l'argent+
C	aha pff	non

Beispiel 5:

I	regarde ce qui se passe dans cette histoire	qu'est-ce qu'elle dit cette dame
K		
I	oui et qu'est-ce qu'elle dit	
K	c'est une maman	ah garçon apportez-moi
I		et du raisin voilà et qu'est-ce qu'il dit le garçon
K	deux bouteilles et du fromage et du	
I	voilà . et puis après	
K	non moi je vais au lac	le garç- moi je veux une bouteille
I	raisin	oui et qu'est ce qu'il y a là
K	moi je veux aussi de rais- rais- raisin	les bananes
I	<il veut les bananes+ non il veut le	le raisin c'est ça . et après
K	non	le raisin le garçon
I	et pourquoi le monsieur rit	oui
K	veut euh de fromage	pour le garç-
I	((rit)) et comment tu peux dire ça+	<werpen+ jeter euh tomber il fait
K		ähm werfen
I	tomber	oui il jette du fromage par terre voilà <et puis+
K	il jette du fromage	le
I		et il n'a pas d'argent oui mhm
K	garçon veut /paie/ et il y a pas d'argent	le garçon
I	qu'est-ce qu'il dit à sa maman	voilà et la maman qu'est-ce que
K	moi je moi j'ai pas d'argent	
I	tu crois qu'elle lui dit	oui . voilà et toi
K		l'argent et toi . toi et pas d'argent c'est pas bon
I	tu vas acheter des choses pour ta maman	
K		oui

Wie man sofort feststellen kann, haben beide Schülerinnen grosse Formulierungsprobleme; dennoch unterscheiden sich die beiden Beispiele deutlich. Der Unterschied liegt jedoch nicht auf der Ebene der sprachlichen Kenntnisse, auch

wenn K über einen grösseren Wortschatz zu verfügen scheint als C. Sie unterscheiden sich vielmehr im interaktiven Verhalten und in der Art und Weise wie die SchülerInnen in der Produktion der Erzählung mit I mehr oder weniger kooperieren.

C bekundet mit der Erzählung offensichtlich grosse Mühe und ist schnell entmutigt. Zwar bittet sie I um Hilfe, kann jedoch das Angebotene nicht nutzen. Zudem verändert sie die Aufgabe: statt die Geschichte zu erzählen, beschreibt sie einfach, was sie sieht.

Auch K strukturiert die Erzählung mit Hilfe von I, gibt aber die Rolle der Erzählerin trotzdem nicht ab. Sie ist sogar in der Lage, aus den sprachlichen Vorschlägen von I auszuwählen. So fragt sie z.B. nach dem entsprechenden französischen Wort für «werfen», sucht dann aus dem Vorschlag «*werfen jeter euh tomber il fait tomber*» die für sie passende Variante aus und baut diese in eine geeignet syntaktische Struktur ein, «*il jette du fromage*».

Ks Verhalten bei der Strukturierung ihrer Erzählung kommt demjenigen von Lernenden in natürlichen, auserschulischen Erwerbssituationen sehr nahe (ELLIS 1982, MEISEL 1987, OESCH SERRA 1989). Es ist aber auch von der schulischen Praxis geprägt, denn ihr Lehrer betont im mündlichen Unterricht kooperative Gesprächsformen. C hingegen zeigt in ihrer Reaktion auf die Situation das traditionelle Schülerverhalten. Sie äussert explizit ihre Schwierigkeiten und bittet auf Deutsch um Hilfe, weiss aber dann nicht, wie sie die Hilfe nutzen kann, um die Erzählung zu gestalten. An ihren Selbstkorrekturen lesen wir zudem ab, dass C ein Lerntyp ist, der die sprachlichen Mittel korrekt im Griff haben muss, um weiterfahren zu können. Ihre Aufmerksamkeit ist vor allem auf formale Aspekte der momentanen Produktion gerichtet, während K die erzählerische Aufgabe insgesamt im Auge behält.

Das dritte Gespräch (G-3)

G-3 fand zu Beginn des 2. Sekundarschuljahres statt und wurde mit den Profil-SchülerInnen beider Gruppen, d.h. der Pilot- und der Kontrollklassen, durchgeführt. Diesmal wollten wir schauen, wie sich die SchülerInnen im freien Gespräch behaupten können. Ich diskutierte mit ihnen über ihre Sommerferien oder über einen Klassenaustausch in der Romandie, an dem einige gerade teilgenommen hatten.

Das Gespräch war so geplant, dass den SchülerInnen darin die führende Rolle zukommen würde, da nur sie über die nötigen Informationen verfügten und somit selber entscheiden konnten, was sie mitteilen wollten. Die Ergebnisse enttäuschten allerdings die Erwartungen; vor allem bezüglich des Gesprächsverlaufs ist G-3 die am wenigsten zufriedenstellende Gesprächsserie. Unter anderem war dafür vor allem ausschlaggebend, dass die gestellte Aufgabe komplexer war als die vorhergehenden, denn die erwartete Erzählung ist vom Typus des «*there and then*», d.h. die Erzählsituation und die erzählten Ereignisse sind zeitlich und örtlich verschoben und stellen deshalb bezüglich der dis-

kursiven Planung grössere kognitive Ansprüche als die früheren Gespräche, die sich auf das «*here-and-now*» bezogen. Die Interviewerin war zwar auch hier bei der Formulierung behilflich, jedoch mehr um momentane sprachlichen Defizite auszugleichen, als um Probleme der Sequenzierung der Informationen zu lösen. Andererseits sollte ihre Gesprächsrolle die einer möglichst «normalen» ZuhörerIn sein, die sich mit Kommentaren und Fragen an der Erzählung beteiligt.

Die Analyse der einzelnen Gespräche von G-3 macht deutlich, dass die SchülerInnen bei dieser Aufgabe auf zahlreiche Probleme stiessen. Die Inhalte ihrer Erzählungen waren sehr beschränkt und fragmentarisch, und ihr Interesse, ihre Erfahrungen der Interviewerin mitzuteilen, nicht besonders gross. So gab es z.B. nur selten Kommentare zu Ereignissen oder Hervorhebungen von wichtigen Momenten. An Stelle der SchülerInnen musste die Interviewerin oft selbst die Rolle der Erzählerin übernehmen, indem sie sich auf Allgemeinwissen stützte, das jedoch dann nicht immer den Erwartungen der SchülerInnen entsprach. Die fehlenden L2-Kenntnisse auf beiden Seiten (schwache Französischkenntnisse der SchülerInnen und ebenso schwache Deutschkenntnisse der Interviewerin) erhöhte zudem die Zahl der Missverständnisse, was einzelne SchülerInnen entmutigte.

Betrachtet man jedoch den Kontext von G-3 genauer, wird die Reaktion der SchülerInnen verständlich. Während die Absicht der Forschenden war, den SchülerInnen das Wort zu geben, um eine ausgewogenere interaktive Situation herzustellen als in den früheren Gesprächen, so handelte es sich aus der Sicht der SchülerInnen einfach um eine weitere Aufgabe, von der sie weder das Ziel noch die Erwartungen genauer durchschauten. Diese Art von Übung war ihnen aus dem Französischunterricht nicht vertraut, und ihre sprachlichen Fertigkeiten erlaubten es ihnen kaum, mit jemandem über ihre persönlichen Erfahrungen zu diskutieren.

MEIER (1993:131) findet diese Art von Thema für einen Gesprächstest ebenfalls ungeeignet, da unterschiedliche Fähigkeiten nur schlecht eingestuft werden können, denn «*il laisse à l'apprenant trop de liberté de production [...] pour dire n'importe quoi*». Obwohl ich zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelange, sind die Gründe, die mich dazu führen, grundsätzlich verschieden. Die SchülerInnen konnten die Produktionsfreiheit ganz einfach nicht nutzen, weil diese die gewohnte Rollenverteilung zwischen Lehrperson und Schüler und damit die bekannten Regeln der Gesprächsführung umkehrte.

In G-3 sind die individuellen Unterschiede beträchtlich. Die interessantesten Ergebnisse finden sich im Bereich der Nutzung der (beschränkten) sprachlichen Mittel und der Kommunikationsstrategien, die zur Überwindung sprachlicher Hindernisse verwendet wurden. Insgesamt konnten wir feststellen, dass die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen in diesen beiden Bereichen besser abschnitten als diejenigen der Kontrollklassen.

Die folgenden zwei Ausschnitte sind Extreme, zwischen denen sich der Durchschnitt der Gespräche bewegt. Beispiel 6 zeigt den Profil-Schüler S einer Kontrollklasse, der kaum mehr als die nötigsten Informationen beibringen kann. Im Gegensatz dazu zeigt der zweite Ausschnitt, Beispiel 7, eine gute erzählerische Leistung von L, einer Profil-Schülerin aus einer Pilotklasse. L lässt sich zwar ebenfalls durch die Interviewerin leiten und helfen, behält aber dennoch die Rolle der Erzählerin, indem sie sich mit Kommentaren und Fragen um die Aufmerksamkeit der ZuhörerIn bemüht, und vermittelt dieser so auf subtile Weise die eigene Sicht der Ereignisse.

Beispiel 6:

I <'as passé des bonnes vacances Sandro+ tu étais où
 S oui eh: eh: à le-s ((rire)) oui
 I ((étonnée)) >oh: + très loin >raconte-moi un peu ton voyage+
 S Philippines oui
 I ouais
 S euh: nous allons à <Saint-Gall+ et après à Zurich eh:
 I >voilà+ et comment c'est, moi je n'ai
 S et après avec l'avion ((soupir)) <jo+ c'est ça
 I jamais été aux Philippines ((étonnée)) <ah oui+
 S aso- c'est c'est comme <la Suisse+
 I >ah le temps+ <il n'y avait pas de soleil+ ... >oui+ ... mais
 S le temps oui oui eh: oui joh ((rire))
 I il y a quelque chose de <différent+ quand même <les arbres+ sont
 S euh oui
 I différents (non <et les gens+ oui <est-ce que tu es
 S /ph/ (non non eh oui jo: ((rire))
 I allé à la mer+ tu f'es Baigné -hein- (tu as NAGÉ >ouais+ et puis
 S eh: oui (oui oui
 I qu'est-ce que tu as fait encore
 S eh: /pf/ ... ((rire))

Beispiel 7:

I alors Lea, qu'est-ce que t'as fait pendant ces vacances
 L oh moi je suis allée
 I >ah oui+
 L <en France+ avec mes <parents+ e.t. nous sommes allés- allés à-
 I >oui+ et où tu étais
 L <à la mer+ et- oui c'est très- très bien ((rire)) ehm hm:
 I oui oui j'connais c'est BEAU hein
 L je suis été à- à Sète eh oui <vous /connais/+
 I -oui- alors tu as <parlé français+
 L ((rire)) oui&oui e.t. <oui+ c'est /pf/ c'est très belle
 I <tu- tu as connu+ quelqu'un <là-bas+
 L oui un peu euh: oui ehm: j'ai

I ouais: mais
 L deux connu ehm deux filles e.t beaucoup des autres personnes et- ((rire))
 I deux filles eh: <françaises+
 L oui et- ehm un fille elle parle aussi
 I ah oui
 L allemand mais un peu et elle elle a /di:si/ que c'est très dur (...?) oui
 I ouais et- et <tu as parlé allemand avec elle+
 L oui un peu: mais ehm /- ehm elle
 I >ah: + voilà <et tu as parlé aussi
 L a: me dit ehm je parle trop vite pour elle ((rire))
 I (français+ avec elle et comment c'est allé et tu as <bien compris+
 L (oui oui ((rire)) e.t. <pardon+
 I >un peu+
 L hm: oui: ehm pas toujours mais >oui+ ((rire)) oui&oui un peu
 I elle aussi elle parle vite (voilà voilà et qu'est-ce que vous avez fait alors
 L oui [très vite

Das vierte Gespräch (G-4): «Une décision difficile»

Die Gesprächsserie G-4 fand am Ende des 2. Sekundarschuljahrs statt. Das Gespräch war Teil einer umfassenderen Simulationsaufgabe, mit der nacheinander die Fertigkeiten Leseverstehen, Sprechen und Schreiben getestet wurden (cf. 4.3 und 4.4). Im Gegensatz zu G-3 verlief G-4 sehr zufriedenstellend, und zwar sowohl bezüglich der sprachlichen Leistungen als auch der interaktiven Zusammenarbeit der GesprächspartnerInnen.

Die Situation, die wir für diesen Test ausgewählt hatten, simulierte eine Bergtour einer SchülerInnengruppe unter der Leitung eines Lehrers (s. Testunterlagen im Anhang). Um die Ereignisse zu simulieren, bildeten alle SchülerInnen der Versuchsklassen Gruppen von drei bis fünf Personen. Unterwegs erlitt eine Schülerin einen Unfall. Die Gruppe musste nun eine Lösung finden, um für die Verletzte Hilfe zu holen und die Gruppe heil nach Hause zu bringen. Die Geschichte wurde insofern in der Realität verankert, als jede Schülergruppe eine Kartenskizze zur Verfügung hatte, welche die Bergregion, die zurückgelegte Strecke und den Unfallort zeigte. Im vorausgehenden Leseverstehenstest (cf. 4.4, Test LV2) mussten alle zuerst die Geschichte der Ereignisse lesen und wurden so in die Situation eingeführt.

Die Gespräche G-4 waren Teil der zweiten Aufgabe der Testreihe: zuerst diskutierten die Gruppen im Klassenzimmer auf Deutsch, um gemeinsam eine angemessene Lösung des Problems zu finden. In jeder Gruppe befand sich ein Profil-Schüler, der anschliessend allein, in einem separaten Raum, der Interviewerin die gefundene Lösung erläutern musste. Für dieses Gespräch stand den Profil-SchülerInnen wiederum die Kartenskizze zur Verfügung, sowie eine Liste mit den Namen der in der Geschichte vorkommenden Personen und kleine, farbige Spielfiguren, die sie auf der Karte positionieren und verschieben konnten, um die Standorte und Bewegungen der verschiedenen Personen zu

markieren. Da die Profil-SchülerInnen selbst ein Mitglied der Gruppe waren, denen dieses Ereignis zugestossen war, berichteten und diskutierten sie aus der Ich-, resp. Wir-Perspektive.

Entgegen den Erwartungen der Profil-SchülerInnen drehte sich jedoch das Gespräch nicht ausschliesslich um die Lösung, die sie in der Gruppe erarbeitet hatten, sondern vielmehr darum, wie sie die gefundene Lösung im Kontext der Ereignisse und der geografischen Situation begründen und rechtfertigen konnten. Aus der Sicht der Interviewerin war der Kontext bindend, d.h. die vorgebrachte Lösung musste die durch die Geschichte festgelegten Rahmenbedingungen einhalten und durfte praktischem Allgemeinwissen nicht zuwider laufen. Weil sie sich das von den Rollenspielen im Unterricht her so gewohnt waren, nahmen die SchülerInnen jedoch den fingierten Rahmen und die Alltagsrealitäten oft viel weniger ernst als die Interviewerin. Wie die folgenden Beispiele 8 und 9 zeigen, benutzten sie die Geschichte oft nur als Vorwand, um dann selbst eine mehr oder weniger glaubhafte Situationen zu entwickeln.

Beispiel 8:

I	<oui quel bateau+
A	mais nous pouvons aussi aller avec le bateau à ch- <quel bateau+
I	oui le bateau <il est où le bateau+ un <BATEAU+
A	ouh: il est là ((indique la carte))
I	tu sais ça c'est un fleuve de montagne hein c'est c'est très rapide ((rit))
A	<mh+ ahah

Beispiel 9:

I	<ben la voiture+ <mais là tu sais+ c'est à trois
S	oh: il prend <la voiture+
I	mille mètres <tu vas en voiture à trois mille mètres+ ((rire)) (c'est <pas possible+
S	ah ouais ((rire))

Das unterschiedliche Gewicht, das dem vorgegebenen Kontext zugemessen wurde, stellte jedoch kein Hindernis für die Entwicklung der Gespräche dar. Im Gegenteil, die SchülerInnen nahmen die Einwände von I ernst und waren bereit, die eigene Sicht der Dinge zu verteidigen und darüber zu verhandeln. In sprachlicher Hinsicht brachte G-4 verschiedene Diskurstypen ins Spiel: die Präsentation der gefundenen Gruppenlösung waren vom Typus *Bericht/Erzählung*; *Argumentation* kam zum Zug, wenn sie ihre Lösungen verteidigten oder den kontextuellen Gegebenheiten anpassen mussten. Die Notwendigkeit der kontextuellen Verankerung, die referentiellen Bezüge, der Gebrauch von direkter und indirekter Rede, all dies führte dazu, dass die sprachlichen Fertigkeiten der SchülerInnen stark gefordert waren.

Das folgende Beispiel 10 illustriert die verschiedenen Etappen eines Gesprächs:

Beispiel 10:

I	ta solution
C	okay alors ehm ((à voix basse)) ah c'est qui là+ alors Claire e-t- eh
I	ouais
C	nous sommes- nous sommes là oui et Claire e-st- e-st ehm la jambe de Claire
I	>voilà+
C	e-st- ehm cassée, oui e-t- ... ((à voix basse)) ah: ce sont- + ça c'est les
I	filles, oui
C	oui ((à voix basse)) et le maître <okay+ et moi+ et ehm ehm moi, e-t
I	>là il y a le nom+ -hein-
C	ehm: ((chuchoté)) (wer isch da scho wider?) oui eh:
I	<oui+ oui
C	Vincent e-t- (Benjamin- Benjamin (oui?)) nous nous allons ehm: là ehm pou-
I	<oui+
C	ehm: à la maison de CAS pour ehm: appeler quelqu'un qui nous aide ouais
I	>oui+
C	et les autres ils restent ehm: chez Claire et ils ehm: oui et ils attendent de nous
I	>oui+ (eh: <oui+)
C	oui et- ehm et quelqu'un vient e-t- il- il aide eh- (Claire et- ((rire))
I	<quelqu'un+mais comment
C	ehm: c'e-st- un docteur qui- qui stabi- eh qui fixe
I	-mh-
C	la, la jambe e-t ehm c'est#-un ehm#ehm ehm Hubschrauber ehm
I	>oui+ >oui+ {un- AH
C	un- un truc qui- qui ehm ehm ((rire)) ehm >oh+ {la Rega
I	>l'hélicoptère+ >oui+ (donc?)
C	oui et ehm il ehm ... ils viennent et ils- ils ehm: ils#-
I	>ouais+ où
C	apporte ehm Claire dans un- dans un un- <hôpital+ ehm: ph:
I	>à Martigny+ (ouais et hm: mais le docteur il vient eh d'OU
C	<je pense là+ (ouais
I	il vient COMMENT {ah
C	aha euh: euh: oui alors il vient aussi avec l'hé- eh {l'hélicoptère
I	>ah+ avec l'hélicoptère oui et >pourquoi vous n'êtes pas allés+ ici
C	
I	>oui+
C	ehm: nous trouvons c'e-st- c'est plus facile de- de prendre ce chemin
I	{d'accord <et pourquoi vous ne passez pas ici+
C	{oui ehm c'est ehm: ehm <aussi+ plus-
I	>c'est plus difficile+ <pourquoi+
C	plus difficile oui oh parce qu- ehm: parce qu'on
I	<hm+ <oui+ <pas seulement monter+ mais ici qu'est-ce qu'il y
C	doit ehm- <monter+ oui
I	a. qu'est-ce {c'est ça <oui+ >voilà+ il n'y a pas un
C	{ah c'est un riev- un riv- eh et il y a pas un pont
I	pont <c'est une+ {rivière >une rivière+ c'est ça oui alors donc
C	{rivière

Es handelt sich wieder um C, die Profil-Schülerin aus Beispiel 4, die zu Beginn den Rahmen ihrer Geschichte anhand der Karte festhält und anschliessend ihre Lösung in gut verständlicher Form präsentiert. Wie man leicht feststellen kann, unterscheidet sich die Art der Zusammenarbeit zwischen den beiden Partnerinnen deutlich von den früheren Gesprächen. Cs Französisch ist sicherer geworden, und die Aufmerksamkeit der Partnerinnen ist nun stärker auf den Inhalt als auf die Form gerichtet. So wird beispielsweise das sprachliche Hindernis «Hubschrauber», ein deutsches Wort, das I nicht kennt, Gegenstand einer kurzen Verhandlung, was schliesslich zu einer entsprechenden Einigung führt: Ausgehend von der eingangs von C präsentierten Lösung, fragt I nach deren genaueren Verankerung im Kontext. C reagiert zuerst, wie die meisten SchülerInnen, überrascht auf dieses Ersuchen, erfüllt aber dann die Aufgabe mit Begeisterung. Die Aufmerksamkeit der Partnerinnen ist dabei ganz auf die Aufgabe gerichtet und erlaubt es, über Formen und Inhalte des Gesprächs zu verhandeln, ohne das Ziel, d.h. die Präsentation und Erläuterung der gefundenen Lösung, aus den Augen zu verlieren. Die Gesprächsrollen sind komplementär, denn die Partnerinnen arbeiten zusammen auf das gemeinsame Ziel hin.

Das fünfte Gespräch (G-5): «Le travail des enfants»

G-5, das letzte Gespräch, fand in der Mitte des 3. Sekundarschuljahrs statt. Als Stütze verwendeten wir diesmal einen ca. zehnminütigen Dokumentarfilm über Kinderarbeit in der Welt, den wir von einem französischen Fernsehkanal zum Tag des Kindes auf Video aufgezeichnet hatten. Der Filmbericht zeigt vier verschiedene Situationen, in denen Kinder und Jugendliche aus Asien und Lateinamerika ihre Arbeit vorstellen und von ihren schwierigen Lebensbedingungen erzählen. Ein Teil des Films ist mit französischen Untertiteln versehen.

Ähnlich wie G-4 war auch G-5 wiederum Teil einer umfassenderen Aufgabe, in die diesmal die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen einbezogen waren (cf. auch 4.3.1). Das Video wurde der gesamten Klasse vorgeführt und anschliessend mussten alle SchülerInnen ihre Eindrücke niederschreiben. Nach Abschluss der Schreibaufgabe begaben sich die Profil-SchülerInnen wiederum einzeln in einen separaten Raum, um mit der Interviewerin über den Film und ihren Text zu diskutieren.

Mittels Film und Schreibaufgabe sollten die SchülerInnen für das Gespräch inhaltlich und sprachlich angeregt und motiviert werden. Das Thema des Films vermochte die SchülerInnen anzusprechen. Die französischen Untertitel, auch wenn diese nur sehr kurz zu sehen waren, lieferten Schlüsselwörter und Ausdrücke für die Schreibaufgabe und das Gespräch; schliesslich ermöglichte ihnen die schriftliche Aufgabe, ihre Eindrücke und Gedanken zu ordnen und zu vertiefen. Die Analyse der Gespräche zeigt, dass dieses Vorgehen zu einem positiven Resultat geführt hat und dass viele Profil-SchülerInnen versuchten, der Interviewerin ihre persönliche Sicht der Kinderarbeit mitzuteilen und ihre eigenen Erfahrungen einzubringen. Im folgenden Beispiel 11 kann z.B. A, der

indischer Herkunft ist, die Kaufkraft des im Bericht genannten Verdienstes indischer Kinder einschätzen; oder in Beispiel 13 stellt S, türkischer Herkunft, eine Beziehung her zwischen den Arbeitsbedingungen im Bericht und jenen einzelner Mitglieder ihrer Familie. In Beispiel 12 stellt K Überlegungen an über den Vorteil der Sozialhilfe in der Schweiz und über die Konsequenzen ihres Fehlens in Ländern der Dritten Welt.

Beispiel 11:

- I tu as écrit
 A ehm j'ai écrit que- eh que c'est un problème avec des- avec
 I
 A le travail de s- <des enfants+ parce qu- parce que: trois- trois cents eh
 I
 A rupies c'est pas- c'est pas ehm <beaucoup+ de l'argent parce que ehm à-
 I hm
 A aux Indes c'est- eh tout est très cher ehm ... et c'est aussi un problème que ...
 I ouais
 A les propriétaires ehm ... eh comment se dit ((rire)) eh frappent: jusque au sang
 I mhm ... eh humain
 A le- les- les enfants et c'est pas ehm mensuellement oui pas
 I
 A humain ... oui -e-t- les parents croient que eh les enfants ehm eh gagnent
 I >ouais+ ouais-
 A <l'argent+ pour- pour vous eh pour eux ... oui ehm -et- c'est
 I
 A les raisons pour- pourquoi ils- les parents veut beaucoup de- <des enfants+
 I <ah+ ouais ... >ouais+ ouais <une solution+
 A ehm mais c'est pas un- ... Lösung oui

Beispiel 12:

- I alors qu'est-ce que tu as écrit
 K ouais >oh+ qu'est-ce que j'ai écrit que: <je trouve que
 I >ah+ ça oui
 K c'est triste+ parce que c'est très dangereux <pour la santé+ peut-être
 I ouais
 K dans les mines c'est <aussi très sale+ -et- que <c'est autrement que chez
 I
 K nous+ quand on a pas d'argent ici l'état paye quelque chose ... peut-être <les
 I
 K assurances+ -et- dans le s ... pays du tiers-monde il y a eh pas d'assurances
 I >ah non+ >ah non+ >mhm+
 K -et- >pf+ que je trouve mieux quand on peut
 I
 K aller à l'école mais si on a pas d'argent et on ne peut payer la- eh l'école
 I -mhm- -mhm- ... oui c'est vrai: mais par rapport à ce travail
 K <on ne peut pas aller+

Beispiel 13:

I	qu'est-ce que tu as écrit	hm
S	ehm: oui ces- ces enfants sont- <pauvres+ e t- ... oui et	
I		>hm+
S	quand <je ne sais pas+ je- qu'est-ce que je fais- quand je suis comme ces	
I		>hm+ >ouais+ pensons
S	enfants et quand- quand nous- ehm- et quand nous- pen-	
I		>ouais+
S	oui quand nous pensons nous- nous avons très très bon ici nous avons les-	
I		>ouais+
S	<une maiso- n+ et nous eh <pouvons aller à l'école+ nous pouvons manger	
I	est-ce que tu: >connais des enfants qui travaillent+	
S	oui non mais	
I		
S	ma- ma tante et mes grand-parents a- a beaucoup travaillé- à un- Feld qu'est-ce	
I	un champ OÙ- où ça	
S	que ça veut dire oui eh un champ- mais- eh- dans le- dans la	
I		>en Turquie+ >ah ouais+
S	Turquie (oui mais- ehm ils- ils ne- ils ne pas frappé	
I	OUAIS (ouais ouais ouais >ouais+ >ouais+	
S	(ah oui >oui+ ((rire))	

Wie man beim Durchlesen dieser Ausschnitte, die je den Beginn eines Gesprächs zeigen, feststellen kann, unterscheidet sich die Kommunikationssituation deutlich von den früheren Gesprächen. Die Schüler bringen eigene Informationen ein, und es braucht keine langen Aufforderungen, damit sie diese mitteilen. Der Umfang der Gesprächsbeiträge von I reduziert sich in der Folge deutlich und beschränkt sich auf präzise Fragen, kurze Kommentare oder Kontaktsignale. In der Fortsetzung des Gesprächs wird I diese Themen mittels Fragen vertiefen, aber selbst beim Wechsel von einem Thema zum anderen bleibt das Gespräch meistens innerhalb des von den SchülerInnen selbst gesetzten Rahmens.

In G-5 realisiert sich also ein echter persönlicher Austausch, wie er in den früheren Gesprächen nicht erreicht werden konnte. Sicher ist dies auch auf die besser entwickelten sprachlichen Mittel der SchülerInnen zurückzuführen, denn sie bewegen sich auch mit einiger Fertigkeit in Diskurstypen wie Argumentation und Modalisierung, die im allgemeinen von den Sprachlehrmethoden im Fremdsprachenunterricht nur wenig gefördert oder allenfalls auf Grundformen vereinfacht werden. Bei der Auswertung zeigt sich übrigens deutlich, dass die meisten Profil-SchülerInnen der Pilotklassen in der Lage sind, differenzierte Modalformen zu nutzen, beispielsweise epistemische Verben wie «penser, croire, sembler» oder den Konditional, während das modale Ausdruckssystem bei den Kontrollklassen kaum über die lexikalische Skala «(très)bon - mauvais, bien - mal» etc. hinausgeht (cf. dazu unten, 4.2.2.4, *modale Ausdrücke*).

Schlussfolgerungen

Zum Abschluss dieser Einführung in die Interviewsituationen möchte ich noch einmal auf die wichtigsten Zielsetzungen der Gesprächsanlage zurückkommen. Hauptziel war, die SchülerInnen in Situationen zu versetzen, die es ihnen erlauben würden, sich als vollwertige PartnerInnen am Gespräch zu beteiligen. Zu diesem Zweck habe ich versucht, die im Unterricht üblichen Gesprächsbedingungen dahingehend zu verändern, dass die Gesprächsleitung nicht ausschliesslich Sache der sprachlich starken Partnerin war. Es ging also darum zu vermeiden, dass ich als Interviewerin die gewohnten asymmetrischen Gesprächsbedingungen reproduzierte, indem ich die ganze Verantwortung für den erfolgreichen Gesprächsverlauf auf mich nahm. Ich war deshalb ständig darauf bedacht, möglichst realistische/natürliche Bedingungen zu schaffen, sei es durch die Auswahl von Stützmaterialien zur Gesprächsstimulierung (G-1 und G-2), sei es, um die SchülerInnen dazu zu bringen, Stellung zu beziehen (G-4 und G-5) oder selbst das Gesprächsthema vorschlagen zu lassen (G-3).

Auf der Ausdrucksebene, d.h. während der eigentlichen Formulierungsarbeit, vermied ich es, Schüleräußerungen explizit zu korrigieren. Ich konzentrierte mich vielmehr auf die Verstehbarkeit der Gesprächsbeiträge, indem ich abweichende Ausdrücke dann neu formulierte, wenn sie Ursache von Missverständnissen waren und die Fortsetzung der Kommunikation in Frage stellten. In meinen Reaktionen auf Schüleräußerungen in der L1, Deutsch, sollte mein Verhalten als (potentielle) bilinguale Partnerin einerseits dazu beitragen, Verstehensprobleme zu entschärfen, andererseits aber zeigen, dass Verstehen ausgehandelt und so gemeinsam erreicht werden kann.

Ich habe also versucht, die Interaktionsparameter zu verändern, indem ich das Verhalten der starken Partnerin modifizierte, in der Hoffnung, ausgeglichene Gesprächssituationen schaffen zu können, die sog. «natürlichen» Situationen nahe kommen würden. Entgegen den Erwartungen erwiesen sich jedoch die Gewohnheiten der SchülerInnen als ziemlich resistent: sie zogen es deutlich vor, die Gesprächsführung der starken Partnerin zu überlassen. Die im Unterricht angeeigneten interaktiven Routinen waren stärker und liessen sich in den wenigen Interviewsituationen, die in grossen Zeitabständen stattfanden, nicht so leicht durchbrechen.

Die Vorliebe der SchülerInnen für geleitete Gespräche kam allerdings nicht überraschend. Alle Versuche, die wir im Vorfeld der Untersuchung durchgeführt hatten, belegten dies, und zwar unabhängig von der zu bewältigenden Aufgabe oder dem sprachlichen Entwicklungsstand. Das konnte soweit gehen, dass gewisse (natürliche) konversationelle Gesetzmässigkeiten ausser Kraft gesetzt wurden. Beispielsweise stellte die Tatsache, dass Fragen der Interviewerin von den SchülerInnen einfach nicht beantwortet wurden, aus deren Sicht keine Bedrohung des Gesprächs dar. Sie warteten einfach darauf, dass die Interviewerin ein andere Frage stellen würde, oder blieben eine Zeitlang stumm,

ohne jegliche Initiative zur Fortführung des Gesprächs. Noch seltener ergriffen sie von sich aus thematische Initiativen.

Das schlechte Ergebnis von G-3 bestätigt im übrigen diesen Sachverhalt. Irrtümlicherweise hatte ich angenommen, mit den vorausgehenden Interviews den Grund für einen "natürlichen" Austausch zwischen den PartnerInnen gelegt zu haben. Wie sich jedoch zeigte, reagierte die Mehrzahl der SchülerInnen nicht auf diese Öffnung und stieg auf die veränderten Spielregeln der Interaktion nicht ein. Wenn wir uns hingegen dem gewohnten Muster schulischer Aktivitäten annäherten, d.h. die Gesprächssituation in bekannte "Übungsformen" einbetteten, wie z.B. bei der Suche nach einem Ausweg in der Simulation in G-4 oder bei der Reaktion auf ein Videodokument in G-5, um anschliessend das Gespräch innerhalb dieses Rahmens auszudehnen, dann reagierten die SchülerInnen positiv auf die Gesprächsanlage und beteiligten sich aktiv am Gesprächsverlauf. Sicher waren auch die besseren Sprachkenntnisse zu diesem Zeitpunkt mit ein Grund für das Gelingen dieser Gespräche. Das bessere Abschneiden der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen legt jedoch nahe, dass der bilinguale Unterricht und die Schaffung neuer interaktiver Gewohnheiten in den Pilotklassen die Entwicklung eines initiativeren Gesprächsverhaltens auch im schulischen Kontext begünstigt.

Ganz allgemein unterstreichen die Ergebnisse, dass "Gespräche im (Fremdsprachen)Unterricht" als schulische Übungsform eigenen Interaktionsregeln folgen und dass diese Regeln einer umfassenden Strukturierung des Unterrichtsdiskurses gehorchen, in der die Gesprächsrollen von Lehrperson und SchülerInnen verankert sind und deshalb nicht so leicht durchbrochen werden können. Diese Einsicht, die ja nicht neu ist, führt uns jedoch nicht zum Ausgangspunkt zurück. Vielmehr legt sie nahe, dass es zur Veränderung des Gesprächsverhaltens im Unterricht nicht ausreicht, einfach die Gesprächssituationen und/oder einzelne Gesprächsparameter zu ändern, sondern dass es eine grundsätzlichere Veränderung von Inhalten und Lernformen braucht, um den Gesprächen im Unterricht ein anderes Format geben können.

4.2.2 Evaluation der Gesprächsfähigkeit

Zur Erfassung und Beschreibung quantifizierbarer Phänomene der mündlichen Sprachproduktion und des Gesprächsverhaltens habe ich den unten in Tab. 15 vorliegenden Analyseraster entwickelt. Die Beschreibungskriterien sind besonders auf die Erfassung von Kommunikationsstrategien in *exolingualen Gesprächssituationen* (cf. 3.4.2) zugeschnitten. Im Zentrum stehen *Unterstützungsstrategien*, mittels derer der schwache Gesprächspartner die Unterstützung der starken Partnerin anfordert und nutzt, um momentane Probleme des Verstehens oder der Produktion zu überwinden. Im Vordergrund stehen dabei interaktive Verfahren, die den Lernenden helfen, intendierte, resp. begonnene Äusserungen zu Ende zu führen, in Form eines sog. *achèvement interactif* (GÖLICH 1986).

Gemäss meiner Ausgangshypothese steht die Verwendung von Unterstützungsstrategien im Rahmen konversationeller Kooperationsverfahren in direktem Zusammenhang mit der fortschreitenden Sprachentwicklung. Erstes Auftauchen, Auswahl und Entwicklung dieser Strategien fungieren deshalb als Indikatoren des L2-Erwerbs.

Die mündliche Produktion der SchülerInnen wurde also nicht einfach einer sprachformalen, normativen Evaluation unterzogen. Dies nicht nur wegen der Probleme, welche die Ausarbeitung einer für die mündliche Kommunikation brauchbaren Norm beinhaltet, sondern weil ich mich vor allem auf die Etappen der interlingualen Entwicklung der L2 konzentrierte, auf die Art und Weise, wie die SchülerInnen die erworbene L2 in den Gesprächen einsetzen und wie sie sich während der Gespräche neue sprachliche Elemente aneignen. Unter dem Gesichtspunkt der Selbstkorrekturen wurden normative Aspekte dennoch einbezogen: inwiefern achteten die SprecherInnen auf die formale Qualität ihrer Äusserungen, und wie häufig korrigierten sie sich dabei selbst?

Ebenfalls untersucht wurde das Auftauchen und die Entwicklung einzelner diskursiver Strukturierungselemente wie *deiktische Pronomen*, *Satzkonjunktionen* und *modale Ausdrücke*. Auch wenn diese Elemente oft zugunsten eines vornehmlich lexikalisch-inhaltlich orientierten L2-Unterrichts vernachlässigt werden, sind sie dennoch entscheidende Stützen der diskursiven Organisation und sollten im bilingualen Sachunterricht einen wichtigen Platz einnehmen.

Aus gesprächsanalytischen Gründen beschränkt sich die Evaluation nicht nur auf die sprachliche Produktion der SchülerInnen, sondern es wurden auch gewisse Aspekte der Produktion der Interviewerin miteinbezogen, z.B. der Umfang ihrer Gesprächsbeiträge, oder, auf indirekte Weise, von ihr geäusserte sprachliche Elemente, die von den SchülerInnen aufgenommen und wieder verwendet wurden. Der umfassende Blick auf das Ganze der Gespräche ermöglicht es, die Verschiebung der Gewichtung der Beiträge der PartnerInnen im Lauf der Zeit festzustellen und die mehr oder weniger aktive Rolle der SchülerInnen einzuschätzen.

Wie dargelegt, diente das vorliegende Analyseinstrument vor allem dazu, die *interaktionelle* und *diskursive* Entwicklung zu erfassen und zu beschreiben. Es unterscheidet sich deshalb von anderen Instrumenten, die zwar mündliche Kompetenzen anhand weniger komplexer und deshalb einfacher zu handhabender Kriterien messen, dafür jedoch oft einen hohen subjektiven Beurteilungsgrad beibehalten, (cf. dazu z.B. MOTHE 1981, 1984; WALTHER 1991; EIGENSATZ & TAMBINI 1993; NORTH 1996; SCHNEIDER ET AL. 1997). Mein Analyseraster ist für eine didaktische Verwendung nicht unmittelbar geeignet, denn er setzt eine ausführliche linguistische Analyse und Aufbereitung der Daten voraus. Als Arbeitsinstrument leistet er jedoch einen Diskussionsbeitrag zur Entwicklung von didaktischen Instrumenten zur Evaluation der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Tab. 15 zeigt den Raster so, wie er zur quantitativen Erfas-

sung der einzelnen Rubriken in der Auswertung eingesetzt wurde. Die einzelnen Rubriken werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

Tab. 15: Gesprächsanalyseraster

Gesprächsreihen: Durchführung:	G-1 Sept. 94	G-2 März 95	G-3 Sept. 95	G-4 Juni 96	G-5 Dez. 96
1. Gesprächsumfang					
1.1. *Sch.: n Lexeme / n Turns (MLT)					
1.2. *I.: n Lexeme / n Turns (MLT)					
2. Gesprächsverhalten					
2.1. Sprachl. signalisiertes Nichtverst.					
2.2. Unterstützungsstrategien					
2.2.1. Metalinguistische Fragen					
2.2.2. Syntakt. Strukturen mit «slot»					
2.2.3. Paradigmatische Auslegeordnung					
2.2.4. Analytische Sequenz					
2.2.5. Wiederaufnahme					
2.3. Selbstkorrektur					
2.4. Erwähnung					
3. Bilinguales Verhalten					
3.1. Sch. Mundart (+/- metakomm.)					
3.2. Sch. Hochdt. (+/- metakomm.)					
3.3. I. Hochdeutsch (+/- metakomm.)					
4. Diskursive Ausdrucksmittel					
4.1. Deiktische Ausdrücke					
4.2. Konnektoren					
4.3. Modale Ausdrücke					
4.4. formelhafte Ausdrücke					

* Sch = SchülerInnen; I = Interviewerin

4.2.2.1 Die Entwicklung des Gesprächsumfangs im Vergleich von Pilot- und Kontrollklassen

Der Umfang der Sprachproduktion in den Gesprächen wurde erfasst, um Aussagen über die Entwicklung der Sprachproduktion und der Gesprächsbeiträge der SchülerInnen machen zu können, sowie über das Verhältnis des Umfangs der Beiträge der SchülerInnen und der Interviewerin in den einzelnen Gesprächen. Für den Quervergleich zwischen den Gesprächen der SchülerInnen und für den Vergleich über alle fünf Gesprächsserien hinweg gibt die Veränderung des Umfangs der Gesprächsbeiträge einen Hinweis auf die Entwicklung der Produktions- und Interaktionskompetenz in der L2.³² Dabei liess ich mich von

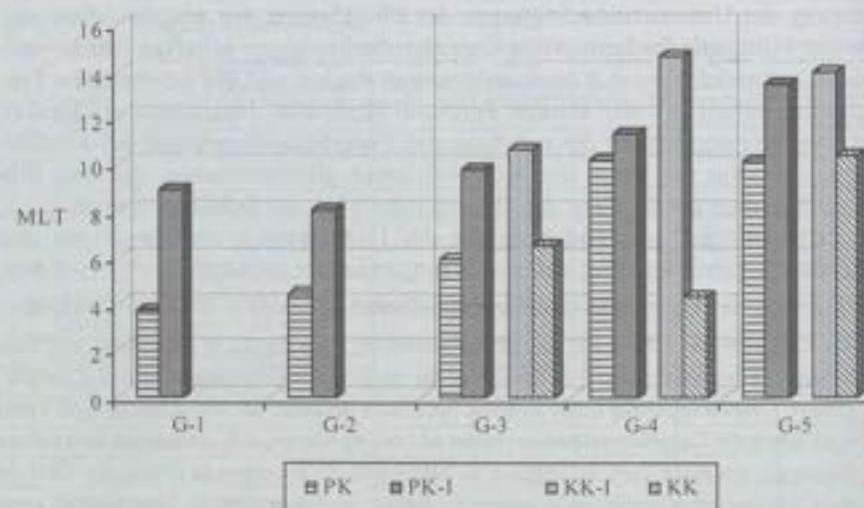
³² Es sei daran erinnert, dass die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen fünf Gespräche, die Kontrollklassen jedoch nur vier absolvierten (vgl. Tab. 14). In die Auswertung wurden alle fünf Gesprächsserien der Pilotklassen einbezogen, aber nur drei der Kontrollklassen (G-3, G-4,

der Annahme leiten, dass der zu erwartende Unterschied zwischen dem Umfang der Gesprächsbeiträge von Interviewerin und SchülerInnen mit der Zeit hauptsächlich aus zwei Gründen abnehmen würde. Ein erster Grund liegt in der Veränderung der Unterrichtsbedingungen der Pilotklassen: wir gingen davon aus, dass der bilinguale Sachunterricht Gesprächsbedingungen schaffen würde, welche die Entwicklung von Kommunikationsstrategien und die gemeinsame Formulierungsarbeit mit der starken Partnerin (LehrerIn, Interviewerin) fördert. Der zweite Grund betrifft die zunehmenden Französischkenntnisse der SchülerInnen, und zwar von Pilot- und Kontrollklassen gleichermaßen, die dazu führen sollten, dass der Umfang der Gesprächsbeiträge der SchülerInnen im Laufe der Zeit zunimmt, während derjenige der Interviewerin abnimmt, weil ihre Unterstützungsbeiträge und Reformulierungen immer weniger benötigt werden. Der Umfang der Gespräche und Gesprächsbeiträge wurde wie folgt berechnet:

- Als Ausgangsgrösse dient der sog. *turn* (Redebeitrag) von SACKS & AL. (1974). Ein Turn besteht aus der Äusserung eines Sprechers, die durch den vorangehenden und den nachfolgenden Gesprächsbeitrag eines anderen Sprechers begrenzt ist. Die Abfolge von Turns wird durch die GesprächsteilnehmerInnen ad hoc organisiert, d.h. sie kennen und nutzen Strategien, um einen Turn zu eröffnen, zu halten oder der Partnerin zu überlassen. Obwohl diese Wechsel im allgemeinen in geordneter Sequenz erfolgen, fällt die Identifikation eines Turns nicht immer leicht, da die PartnerInnen beispielsweise Überlappungen produzieren, oder ihre Aufmerksamkeit für die Rede des anderen durch eingestreute Kontaktsignale bekunden, die nicht unbedingt einen eigenen Turn darstellen. In den vorliegenden Gesprächen, wechselten sich die Turns der Interviewerin und der SchülerInnen ziemlich regelmässig ab. Es gab aber dennoch zahlreiche Überlappungen und Kontaktsignale von Seiten der Interviewerin, deren Status genau analysiert werden musste. Jedes Gespräch war somit Gegenstand einer interpretativen Analyse, die das interaktive und sprachliche Verhalten der Teilnehmenden deutete.
- Um die *Länge der Turns* zu berechnen, wurde anschliessend die Anzahl der Lexeme pro Turn ausgezählt. Nicht gezählt wurden somit typisch mündliche, jedoch nicht lexikalisierte Wörter wie z.B. Hesitations-, Zustimmungs- und Kontaktsignale. Als Lexeme gezählt wurden hingegen unvollständige Wörter oder falsche, abgebrochene Äusserungsanfänge, wenn diese Elemente eine erkennbare phonologische Gestalt hatten, aus der die Bedeutung und die vollständige Form abgeleitet werden konnten, ganz besonders dann, wenn diese Elemente von der Interviewerin im Gespräch reformuliert worden waren.
- Als Grundgrösse für den Vergleich der Gesprächsbeiträge wurde anschliessend pro Gespräch getrennt für die SchülerInnen und die Interviewerin der *mean length of turn* (MLT), d.h. die durchschnittliche Anzahl Lexeme pro Turn, berechnet (vgl. das analoge Verfahren von BORIN, 1973, cit. in WODE, 1988: 89). Der MLT ist demnach der Quotient aus der Anzahl der Lexeme und der Anzahl der Turns pro Gespräch und TeilnehmerIn.

G-5). Für den Vergleich zwischen den beiden Gruppen (Pilot- vs. Kontrollklassen) wurden nur die letzten drei Gesprächsserien, G-3, G-4, G-5, berücksichtigt, da G-1, das zu Beginn des 1. Sekundarschuljahres stattfand, noch keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen aufweist.

Grafik 16: Entwicklung der durchschnittlichen MLT bei den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen und der Interviewerin pro Gesprächserie



I PK/KK: Interviewerin im Gespräch mit den Profil-SchülerInnen der PK resp. KK
Sch PK/KK: Profil-SchülerIn der PK resp. KK. n Profil-SchülerInnen cf. Tab. 14

Grafik 16 zeigt die Entwicklung der durchschnittlichen MLT bei den Pilot- und Kontrollklassen und der Interviewerin pro Gesprächserie. Die durchschnittliche MLT der beiden Gruppen (PK vs. KK) ist hier Indiz für die zunehmende verbale Dichte der Gespräche. Diese Gegenüberstellung vermittelt zwar einen Gesamteindruck der Entwicklung des Gesprächsumfangs, sagt aber noch nichts aus über die Eigenheiten der einzelnen Klassen. Die folgende Tabelle 17 gibt anhand der Zahlenwerte detaillierter Auskunft über die Unterschiede zwischen den Klassen.

Bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen nimmt die durchschnittliche MLT vom ersten (G-1 = 6.38) bis zum letzten Gespräch (G-5 = 11.8) stetig zu. Etwas anders sieht die Entwicklung bei den Kontrollklassen aus: in G-3 und G-4 nimmt die durchschnittliche MLT ebenfalls zu und die Werte sind etwas höher als bei den Pilotklassen (G-3 = 8.34, G-4 = 12.51); in G-5 (=11.9) setzt sich diese Tendenz jedoch nicht fort, die Werte von Pilot- und Kontrollklassen sind hier nahezu identisch.

Betrachtet man die durchschnittlichen MLT der Profil-SchülerInnen im Verhältnis zur Interviewerin über alle Gespräche hinweg, zeigt sich, dass der Unterschied zwischen dem Redeanteil der Interviewerin gegenüber den Profil-SchülerInnen in G-1 noch beträchtlich ist, sich dann aber zunehmend ausgleicht. Es ist ersichtlich, dass der zunehmende Ausgleich der Redeanteile der

PartnerInnen vor allem auf die Zunahme der MLT der SchülerInnen zurückzuführen ist, während sich der MLT der Interviewerin wenig ändert. In den ersten drei Gesprächen verläuft die Zunahme der MLT der Interviewerin und der SchülerInnen also nicht symmetrisch. In G-4 und G-5 hingegen nehmen die MLT beider PartnerInnen zu, und der Unterschied zwischen den Redeanteilen verringert sich deutlich. Das deutet darauf hin, dass die Gesprächsbeiträge sowohl der SchülerInnen als auch der Interviewerin allmählich komplexer aber auch ausgeglichener werden.

Tab. 17: Durchschnittliche MLT der Interviewerin (I) und der Profil-SchülerInnen (Sch) der Pilotklassen pro Gesprächserie

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5
PK3 / I	8.6	7.0	7.5	13.2	Δ
PK3 / Sch	4.14	5.2	4.05	10.5	Δ
PK4 / I	8.6	7.8	10.1	14.1	15.0
PK4 / Sch	3.5	4.1	6.0	11.0	10.5
PK5 / I	9.6	9.3	10.6	13.9	Δ
PK5 / Sch	4.5	4.5	5.8	10.5	Δ
PK6 / I	7.2	7.9	10.4	15.8	14.2
PK6 / Sch	3.0	4.7	7.6	12.5	11.9
PK7 / I	10.8	8.4	10.4	13.0	11.3
PK7 / Sch	3.9	4.0	6.5	7.1	8.3
KK8 / I			10.3	13.0	14.1
KK8 / Sch			5.7	7.5	9.7
KK9 / I			11.7	17.8	16.5
KK9 / Sch			6.3	10.3	9.9
KK10 / I			9.1	13.0	10.9
KK10 / Sch			6.2	8.9	11.2
KK12 / I			11.7	15.0	14.5
KK12 / Sch			6.3	13.3	10.9

n Profil-SchülerInnen pro Klasse cf. Tab. 14; für die Kontrollklassen fehlen hier G-1 und G-2, cf. Kap. 4.2.2.1, Fussnote 32; Δ: für die Profil-SchülerInnen der PK3 und PK5 fehlt G-5, cf. 2.2

Betrachtet man in Tab. 17 die durchschnittlichen MLT der Profil-SchülerInnen der einzelnen Pilotklassen, bemerkt man, dass nur PK6 eine regelmäßige Zunahme aufweist, d.h. der Unterschied zwischen den Redeanteilen der Interviewerin und der SchülerInnen verringert sich bei dieser Klasse konstant vom ersten bis zum letzten Gespräch. In den PK4 und 5 dagegen wird diese Entwicklung in G-3 gebremst, in PK3 geht sie sogar zurück. Ich habe das mässige Gelingen von G-3 in 4.2.1 analysiert, und die durchschnittlichen MLT bestäti-

gen noch einmal die dortige Beurteilung. Wiederum anders präsentiert sich der Verlauf für PK7, deren Entwicklung nicht in G-3, sondern in G-4 zurückging. Die Zunahme der durchschnittlichen MLT informieren uns aber nicht nur über die zunehmende Komplexität der Gesprächsanteile, sondern sagen auch etwas aus über die Fähigkeit der SchülerInnen, auf verschiedene diskursive Situationen zu reagieren. In indirekter Weise sagen sie auch etwas aus über den Unterricht, der die SchülerInnen mehr oder weniger auf verschiedene Gesprächssituationen vorbereitete. Während die Profil-SchülerInnen der PK6 in der Lage waren, sich verschiedenen Situationen und diskursiven Aufgaben anzupassen, wiesen die übrigen Klassen nicht die gleiche Flexibilität auf.

Der Vergleich der durchschnittlichen MLT der Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen zeigt, dass sich der Abstand zur Interviewerin in zwei von vier Klassen (KK8 und 10) zwischen G-3 und G-4 zwar verringert, in G-5 jedoch wieder auf die Werte von G-3 ansteigt. In KK9 nimmt der Unterschied in G-4 und G-5 zu, während er in der KK12 in G-4 zunimmt, aber in G-5 wieder zurückgeht. Ganz allgemein scheinen die letzten beiden Gespräche den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen grössere Schwierigkeiten bereitet zu haben als den Pilotklassen. Die Kontrollklassen waren somit stärker auf die Mithilfe der Interviewerin angewiesen, was deren Gesprächsbeiträge ausweitete und den Abstand zu den SchülerInnen vergrösserte.

4.2.2.2 Gebrauch von Hochdeutsch und Mundart

Die bisherigen Ausführungen geben Einblick in die Entwicklung der Gesprächsanteile der Profil-SchülerInnen im Verhältnis zur Interviewerin. In diesem Abschnitt fragen wir nun nach den Anteilen von Hochdeutsch und schweizerdeutscher Mundart an der Sprachproduktion und nach der Entwicklung des Gebrauchs der L1 im allgemeinen während der drei Beobachtungsjahre.³³ Um die Anteile der beiden Varianten feststellen zu können, wurden alle deutschen Äusserungen der Profil-SchülerInnen und der Interviewerin erfasst und einer der beiden Kategorien zugeordnet (es sei daran erinnert, dass die Interviewerin nur Hochdeutsch benutzte). Ausgenommen blieben jedoch *metakommunikative Verbalisierungen*, das sind Ausdrücke (meist in Mundart), die von den SchülerInnen geäussert wurden, um ihre Anstrengung oder ihre Notlage zu signalisieren und mehr an sich selbst gerichtet waren als an die Interviewerin. Gezählt wurden dagegen *metalinguistische Ausdrücke*, die bei der Suche nach dem richtigen Wort oder der korrekten Form geäussert wurden.

Als Basis für die Berechnung der Prozentanteile von Hochdeutsch und Mundart der Profil-SchülerInnen und der Interviewerin diente je der Gesamtumfang aller geäusserten Lexeme einer Klasse in einer Gesprächsserie. Auf dieser Basis

33 Wir verwenden hier den Begriff der Erstsprache L1 für Mundart und Hochdeutsch, d.h. für das Deutsche im allgemeinen, auch wenn dies nicht für alle Profil-SchülerInnen gleichermaßen zutrifft (cf. 4.1, besonders Tab. 12).

(100%) wurde anschliessend für jede Gesprächsserie der prozentuale Anteil von Lexemen in Hochdeutsch, resp. Mundart für die Profil-SchülerInnen einer Klasse und die Interviewerin ermittelt.

Tab. 18: Prozentanteile von Hochdeutsch (HD) und Mundart (MA) der Profil-SchülerInnen und der Interviewerin pro Gesprächsserieⁿ

	G-1 %	G-2 %	G-3 %	G-4 %	G-5 %
PK3-I: HD	1.3	0.4	0.7	0.2	Δ
PK3: HD	1.8	0	0.7	0.1	Δ
PK3: MA	3.4	1.6	1.3	0.2	Δ
PK4-I: HD	2.1	0.4	1.2	0	0
PK4: HD	4.4	2.9	0.6	0.3	0.6
PK4: MA	5.6	3.7	2.8	0	0.1
PK5-I: HD	0.7	0.1	0.2	0	Δ
PK5: HD	1.4	0.8	1	0	Δ
PK5: MA	0.2	0.5	0.3	0	Δ
PK6-I: HD	0.2	0.1	0	0	0
PK6: HD	0.8	0.4	0	0.1	0
PK6: MA	0.5	0.4	0	0	0
PK7-I: HD	0.3	0.4	2.7	0	0.4
PK7: HD	4.1	1.5	0.9	0.3	0.8
PK7: MA	0.3	0	7.3	3.3	1
KK8-I: HD			2.4	0.2	0.5
KK8: HD			4.1	1.8	1.2
KK8: MA			4.1	0.8	1.1
KK9-I: HD			0.8	0.3	0.4
KK9: HD			4.0	1.3	1.4
KK9: MA			7.5	4.6	1.5
KK10-I: HD			1.5	0.6	2.5
KK10: HD			1.5	0.8	2.2
KK10: MA			7.5	5.8	7.6
KK12-I: HD			0.6	0.3	0.5
KK12: HD			3.4	0.3	0.4
KK12: MA			0.7	0.5	0.6

ⁿ Profil-SchülerInnen pro Klasse cf. Tab. 14. PK3-I/HD: Verwendung von HD durch die Interviewerin mit den Profil-Sch der PK3; PK3: HD / MA: Verwendung von HD resp. MA durch die Profil-Sch der PK3; Δ: Für die Profil-SchülerInnen der PK3 und PK5 fehlt G-5 (cf. 2.2) für die Kontrollklassen fehlen hier G-1 und G-2, cf. Kap. 4.2.2.1, Fussnote 32

Tabelle 18 zeigt, dass die Anteile von Hochdeutsch und Mundart am Gesamtumfang der Gespräche gering sind und dass sie tendenziell mit zunehmendem L2-Erwerb abnehmen. Diese Tatsache ist bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass in den Gesprächen der Gebrauch des Deutschen nicht nur erlaubt war, sondern von der Interviewerin sogar angeregt wurde, indem sie selbst bei Kom-

munikationsproblemen von Zeit zu Zeit auf die L1 der SchülerInnen zurückgriff.

Das Resultat bekräftigt, dass Zugeständnisse an Sprachwechsel, Code-Switching und Sprachmischung die Verwendung der L2 und damit den Spracherwerb nicht behindern, wie dies immer wieder befürchtet wird. Die GesprächspartnerInnen greifen nur im Notfall, z.B. zur Überwindung eines Kommunikationshindernisses, auf die L1 zurück, um dann wieder in der L2 fortzufahren.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass die Profil-SchülerInnen der verschiedenen Klassen vom Rückgriff auf die L1 unterschiedlich Gebrauch machten und dass es wiederum PK6 ist, die am wenigsten L1 verwendet und das v.a. im 1. Sekundarschuljahr. Die grösste Häufigkeit weist wiederum PK7 auf. Zwischen diesen beiden Polen zeigen die übrigen Pilotklassen proportional abnehmende Anteile. Der Rückgriff auf die Mundart kommt in den PK3 und 4 häufiger vor, während Hochdeutsch in den PK5 und 6 häufiger ist. PK7 stellt insofern einen Sonderfall dar, als in G-1 und G-2 die Verwendung von Mundart eindeutig geringer ist als der Gebrauch von Hochdeutsch, während sich dieses Verhältnis in den folgenden Gesprächen gerade umkehrt.

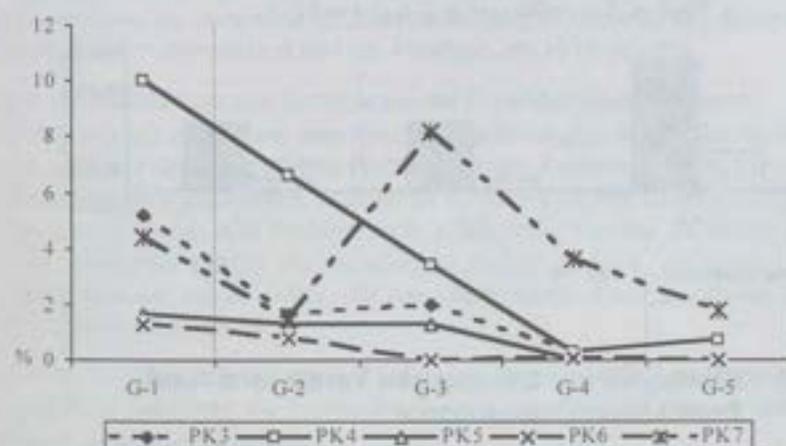
Im Vergleich zu den Pilotklassen wird die L1 von den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen über die ganze Beobachtungsperiode hinweg viel häufiger verwendet (cf. unten, Grafik 20, 21). Der Rückgriff auf die L1 ist jedoch von Gesprächsserie zu Gesprächsserie verschieden. In den KK8, 9 und 12 zeigt sich eine Tendenz zur regelmässigen Abnahme der Verwendung der L1, während diese Tendenz bei KK10 in G-5, wo die Verwendung der L1 sogar häufiger ist als in G-3, ins Gegenteil umkippt. Die Rückgriffe auf Mundart sind im allgemeinen zahlreicher als diejenigen auf Hochdeutsch, ausser für KK12 in G-3. Es fällt schwer, die Vorliebe für die eine oder andere Variante der L1 zu erklären, denn diese ist einerseits darauf zurückzuführen, wie (mehr oder weniger formell) die SchülerInnen die Gesprächssituation einschätzten, andererseits aber auf die interaktiven Gewohnheiten und die Praxis der Sprachverwendung in den Klassen (cf. 2.4).

Bezüglich der Verwendung von Hochdeutsch durch die Interviewerin und vor allem Mundart durch die SchülerInnen ist es wiederum in G-3, in der die abnehmende Tendenz durchbrochen wird (besonders in PK7), was G-3 nochmals als Sonderfall bestätigt. Verglichen mit den Pilotklassen, ist die Verwendung von Hochdeutsch durch die Interviewerin, v.a. im G-3 mit den KK9 und 10, weniger umfangreich. Dies deutet darauf hin, dass die sprachlichen Probleme, die in G-3 auftauchten, eher die L2-Produktion der SchülerInnen betreffen als das Verständnis der Äusserungen der Interviewerin. In G-4 und G-5 der Kontrollklassen ist die Verwendung von Hochdeutsch durch die Interviewerin allerdings wieder häufiger als bei den Pilotklassen.

Die folgende Grafik 19, welche die Prozentwerte aus Tab. 18 veranschaulicht, vergleicht den Gebrauch der L1 (Zusammenfassung von Hochdeutsch und

Mundart) durch die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen in den Gesprächsserien. Die Werte der Interviewerin sind nicht dargestellt.

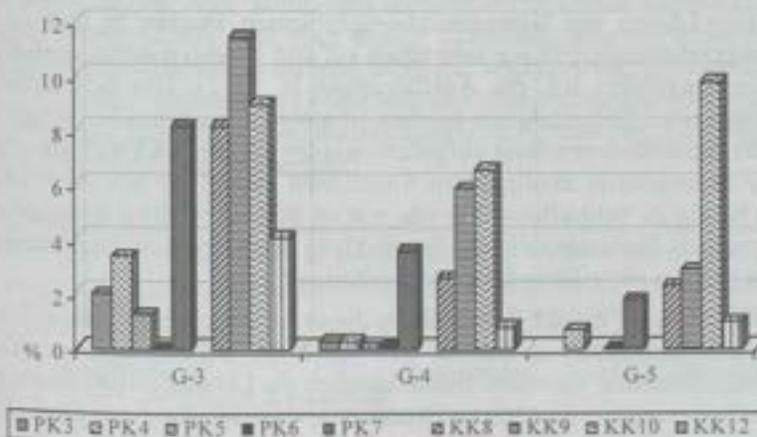
Grafik 19: Vergleich der Prozentanteile des L1-Gebrauchs durch die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen



n Profil-SchülerInnen pro Klasse cf. Tab. 14

Die folgende Grafik 20, vergleicht den Gebrauch der L1 der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen mit denjenigen der Kontrollklassen in den Gesprächsserien G-3, G-4 und G-5.

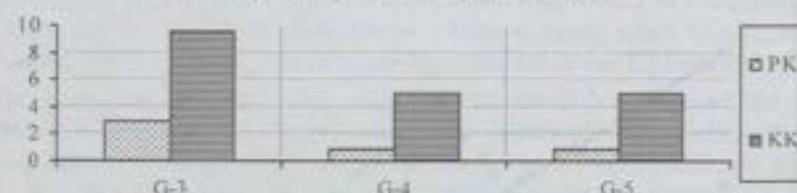
Grafik 20: Vergleich der Prozentanteile des L1-Gebrauchs durch die Profil-SchülerInnen der Pilot- vs. Kontrollklassen



Fasst man die Durchschnittswerte des L1-Gebrauchs der einzelnen Pilotklassen zu einem einzigen Durchschnittswert pro Gesprächsserie zusammen und ver-

gleiches diesen mit dem Durchschnittswert der Kontrollklassen, ergibt sich für die vergleichbaren Gesprächsserien G-3, G-4 und G-5 folgendes Bild:

Grafik 21: Vergleich des durchschnittlichen LI-Gebrauchs der Profil-SchülerInnen der Pilot- vs. Kontrollklassen in G-3, G-4 und G-5



n Profil-SchülerInnen cf. Tab. 14

4.2.2.3 Strategien zur Lösung von Verstehens- und Formulierungsproblemen

In diesem Abschnitt wird das Gesprächsverhalten der Profil-SchülerInnen analysiert im Hinblick auf die Strategien, die sie zur Lösung von Kommunikationsproblemen einsetzen. In einem ersten Schritt werde ich diese Unterstützungsstrategien exemplarisch anhand von Beispielen aus dem Korpus darstellen. Anschliessend werden die Häufigkeiten der Verwendung dieser Strategien durch die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen ausgewertet und verglichen.

Die meisten dieser Strategien, wie z.B. das Bitten um Unterstützung zur gemeinsamen Lösung von Kommunikationsproblemen, tauchen im traditionellen Fremdsprachenunterricht nur sehr selten auf und werden meistens durch die Lehrperson eingeleitet (cf. die Ausführungen in 3.4.2). Die SchülerInnen machen nur selten Gebrauch von solchen Strategien, weil dies als Ausdruck mangelnder Sprachbeherrschung aufgefasst werden könnte. Im Gegensatz dazu sind diese Strategien in exolingualen Situationen ausserhalb des schulischen Rahmens häufig zu beobachten. Für uns war es deshalb wichtig festzustellen, ob der bilinguale Sachunterricht die Entwicklung von Unterstützungsstrategien begünstigt und ein natürliches Gesprächsverhalten fördert.

Ausser dem Interesse, das der Verwendung dieser Strategien in asymmetrischen Kommunikationssituation an und für sich zukommt, wird in ihnen auch ein Spracherwerbspotential vermutet. Indem nämlich die Lernenden und ihre kompetenteren PartnerInnen sprachliche Hindernisse thematisieren, wird ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst gelenkt, und damit werden sprachliche Formen und Strukturen im Rahmen realer kommunikativer Zielsetzungen bedeutungsvoll (cf. dazu ebenfalls 3.4.2).

Die Analyse erfasst die folgenden Unterstützungsstrategien:

- *sprachlich signalisiertes Nichtverstehen:*
Berücksichtigt wurden alle Fälle, in denen die SchülerInnen *ausdrücklich* ihr Nichtverstehen artikulierten. Anstatt einfach zu schweigen, wie dies bei Nichtwissen im Unterricht üblicherweise der Fall ist, wird das Kommunikationsproblem thematisiert und die Partnerin um Hilfe ersucht.
- *gemeinsames Lösen von Verstehens- und Formulierungsproblemen:*
Dabei handelt es sich um eine Gruppe von Strategien, bei denen die Lernenden *den Ort* des sprachlichen Problems in der Äusserung identifizieren und der Partnerin signalisieren, dass sie an dieser Stelle ihre Unterstützung brauchen, weil sie mit dem Problem nicht allein fertig werden. Zu dieser Gruppe von Strategien zählen *die metalinguistischen Fragen, die syntaktischen Strukturen mit einem «slot», die paradigmatische Auslegeordnung und die analytischen Sequenzen.*

Ebenfalls berücksichtigt wurden *Wiederaufnahmen und Selbstkorrekturen* um festzustellen, inwieweit die Lernenden in der Lage sind, die eigenen Äusserungen unter Kontrolle zu halten.

Sprachlich signalisiertes Nichtverstehen

Die Strategie *sprachlich signalisiertes Nichtverstehen* besteht darin, dass ein im Gespräch auftretendes Verstehensproblem unmittelbar der kompetenten Partnerin in irgend einer sprachlichen Form mitgeteilt wird. Natürlich könnte auch Schweigen das Nichtverstehen signalisieren, v.a. dann, wenn die Partnerin eine Antwort erwartet. Aber Schweigen eröffnet verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. So könnte man etwa daraus schliessen, dass die letzte Äusserung wiederholt werden soll, weil man nicht gut zugehört hat. Im Gegensatz dazu führt sprachlich signalisiertes Nichtverstehen unmittelbar dazu, dass die Partnerin hilft und versucht, ihre Äusserung anders zu formulieren. Das folgende Beispiel illustriert diesen Sachverhalt:

Beispiel 14:

I	et après le cinéma qu'est-ce que vous faites	<APRÈS le cinéma qu'est-ce que
D		((pause 3s))
I	vous faites+	après . quand le film est fini <vous allez au
D		je ne comprends pas
I	restaurant+	ah vous rentrez et vous allez avec le bus
D	non euh la maison aso	ya

D, ein Profil-Schüler einer Kontrollklasse schweigt zuerst einfach. I wiederholt noch einmal, indem sie "APRÈS" betont und damit den zeitlich-sequentiellen Aspekt ihrer Frage zusätzlich und deutlicher herausstellt. Nachdem aber D sein

Nichtverstehen explizit verbalisiert hat, reformuliert I ihre Frage nun so, dass die Abfolge der Ereignisse, von denen hier die Rede ist, deutlich hervortritt, und gibt D erneut Gelegenheit zu antworten. Um die Verstehbarkeit ihrer Frage zusätzlich zu erleichtern, verwendet I in ihrer Reformulierung zudem auch das Parallelwort "Restaurant". Ds Antwort fällt zwar nur rudimentär aus, aber das Verstehenshindernis ist überwunden, und das Gespräch kann fortgesetzt werden.

Metalinguistische Fragen

Dabei handelt es sich um Fragen, die ein sprachliches Element einer Äußerung thematisieren. Das sprachliche Element, welches ein Problem darstellt, wird isoliert und hervorgehoben, und die kompetente Partnerin kann es entweder richtig aussprechen, wenn es sich um ein Produktionsproblem handelt, oder es reformulieren, wenn es um ein Verstehensproblem geht. Die folgenden zwei Beispiele illustrieren die Strategie der metalinguistischen Fragen. Die erste Frage, Beispiel 15, betrifft ein Element der Äußerung der Interviewerin, das dem Schüler R nicht bekannt ist; bei der zweiten Frage, Beispiel 16, geht es um ein Element, das R für seine eigene Formulierung benötigt.

Beispiel 15:

I	parle un peu plus fort s'il te plaît	
R		<qu'est-ce que ça veut dire fort>

Beispiel 16:

I	essaye	payer	oui il veut payer mais
R	((rit)) was ist bezahlen	ah il veut payer	

Syntaktische Strukturen mit einem slot

Das Verfahren bei dieser Strategie ist noch gezielter auf die sprachliche Struktur bezogen als die metalinguistischen Fragen und dient v.a. als Formulierungshilfe. Dem Sprechenden, der gerade einen Satz angefangen hat, fehlt ein lexikalisches Element an einer genau bestimmten Stelle. Er bittet deshalb die Partnerin, gezielt einzugreifen und ihm das gesuchte Element zu liefern. Die Stelle, wo es hingehört, wird durch einen sog. "slot", d.h. eine Lücke oder ein anderes sprachliches Element markiert. Wie die folgenden Beispiele zeigen, kann ein slot im Gesprächsfluss auf verschiedene Weise angezeigt werden:

- durch Hesitation, «il n'a pas de: euh.», in Beispiel 18,
- durch ein Entlehnung aus der L1 «au:markt», in Beispiel 17,
- durch ein L1-Wort, das zusätzlich durch eine Pause, Zögern oder Intonation markiert wird um anzudeuten, dass dieses Wort ausgedrückt werden sollte, in Beispiel 19.

Bei dieser Strategie wird also der syntaktische Platz und die Kategorie des fehlenden Elements explizit signalisiert. Die Sprechenden können damit die Intervention der Partnerin steuern und die Auswahlmöglichkeiten gezielt eingrenzen. Im Allgemeinen wird das eingeworfene Element anschließend direkt aufgenommen, um damit die angefangene Äußerung zu Ende zu führen.

Beispiel 17:

I		au marché oui
P	garçon ah ((rit)) aller au: markt	au market au marché oui

Beispiel 18:

I		d'argent	oui il l'a perdu
S	et il apporte le fromage aussi et il n'a pas de: euh	d'argent	

Beispiel 19:

I		prisonnier
C	parce qu'il est ehm gefangen	ouais il est prisonnier

Paradigmatische Auslegeordnung und analytische Sequenz

Mit diesen Strategien nutzen Lernende vornehmlich ihre eigenen lexikalischen und semantischen Ressourcen. Beide Strategien kommen v.a. dann zum Zug, wenn Lernende beim Auftreten einer lexikalischen Lücke nicht auf die L1 zurückgreifen können oder wollen. Im Falle der *paradigmatischen Auslegeordnung* sucht der Sprechende nach möglichen Synonymen des ihm fehlenden Wortes und präsentiert der Partnerin die möglichen Kandidaten in einer Art Auslegeordnung seines semantisch-lexikalischen Wissens in der L2. Im Falle der *analytischen Sequenz* versucht der Lernende, die Bedeutung des gesuchten Wortes zu rekonstruieren, indem er dessen semantische Konstituenten aufzählt.

Entgegen unseren Erwartungen wurden diese beiden Strategien von den SchülerInnen kaum verwendet. Die *paradigmatische Auslegeordnung* taucht in keinem Gespräch auf und auch die *analytischen Sequenzen* nur sehr selten. Hier ein Beispiel für letzteres:

Beispiel 20:

I	[ai pas compris umgezo- umgezogen	
F		euh ((rit)) ici maison aussi ici une maison
I		ah tu marches ah voilà ah: tu as déménagé
F	moi ((fait un geste)) non	((rit)) oui from une maison
I		ah: voilà tu as déménagé
F	to une autre maison	déménager: je suis J'AI déménagé

Das Gespräch zwischen I und F, einem Profil-Schüler einer Pilotklasse, ist wegen eines Verstehensproblems von I blockiert: sie versteht das deutsche Wort «umgezogen» nicht, und er kann es nicht auf Französisch sagen. F versucht es

deshalb mit semantischen Konstituenten des gesuchten Wortes. Indem er eine Geste des Fortbewegens macht, sagt er: «euh ((rit)) *ici maison aussi ici une maison: moi ((fait un geste))*». Ausgehend von der Geste versucht es I daraufhin mit der Interpretation: «*ah tu marches*», was F zurückweist. Dies wiederum veranlasst I weiter zu suchen und die ganze Äußerung Fs einzubeziehen. Sie schlägt nun «*déménager*» vor «*ah voilà ah: tu as déménagé*», was von F akzeptiert wird. Mittels einer *analytischen Sequenz* hat er also die sprachlich kompetentere Partnerin dazu gebracht, ihm das gesuchte Wort zu liefern. Wichtig ist auch zu sehen, dass er anschliessend das gelieferte Wort wieder aufnimmt und, nachdem er sich korrigiert hat, korrekt in seiner eigenen Äußerung verwendet: «*déménager: je suis J'AI déménagé*».

Ein Grund dafür, dass diese Strategien in unserem Korpus nicht oder nur selten vorkommen, liegt wohl darin, dass ihnen im schulischen Sprachgebrauch nur wenig Raum geboten wird, einerseits weil es schwierig ist, den für diese Art von Gespräch nötigen Rahmen zu schaffen, andererseits aber auch, weil das diesen Strategien eigene zögernd-tastende Suchen und die sprachliche Ungenauigkeit leicht eine ungeduldige Reaktion von Seiten der Lehrperson auslösen kann, obwohl gerade dieses Verhalten zu einer für den L2-Erwerb wichtigen Auseinandersetzung mit Wortschatz und Sprachstruktur führt. Man kann deshalb vermuten, dass die SchülerInnen auch in unseren Gesprächen ein der schulischen Praxis konformes Gesprächsverhalten risikoreicheren Strategien vorzogen, auch wenn ihr Verhalten so manchmal grössere Schwierigkeiten und Missverständnisse produzierte.

Wiederaufnahme

In den vorausgehenden Beispielen haben wir gesehen, wie die Lernenden Vorschläge der Partnerin wiederholen und in die eigene Formulierung einbauen. Diese *Wiederaufnahmen* sind sowohl für den Spracherwerb als auch für den Fortgang des Gesprächs wichtig. Für die Lernenden bedeutet die Wiederaufnahme, dass sie sich das Wort in einem konkreten situativen und syntaktischen Kontext zu eigen machen; die Chance, dass es ihnen bleibt, wird dadurch erhöht (cf. unsere Ausführungen zur Bedeutung der Reformulierung für den Spracherwerb in 3.4.2, sowie 3.1, zum Wortschatzerwerb). Im Hinblick auf den Konversationsverlauf geben die Lernenden durch die Wiederaufnahme zu erkennen, dass sie das Wort behalten und fortfahren wollen. Die Wiederaufnahme signalisiert also einerseits die Lösung/den Abschluss eines punktuellen Kommunikationsproblems, andererseits eröffnet sie die Fortsetzung des ins Stocken geratenen Gesprächs.

Selbstkorrektur

Bei *Selbstkorrekturen* kontrollieren die Lernenden ihre eigene Produktion und schenken der Grammatikalität ihrer Äußerungen erhöhte Aufmerksamkeit. Die

Tatsache, dass Selbstkorrekturen in den Gesprächen spontan auftauchten, ohne dass die Interviewerin normative Aspekte einbrachte, machte es interessant, dieses Sprachlernverhalten zu erfassen. Es stellte sich die Frage, ob und inwiefern der veränderte Unterricht der Pilotklassen im Vergleich mit den Kontrollklassen bezüglich normativer Aspekte ein unterschiedliches Verhalten auslösen würde; aber auch, ob und inwiefern die ungewohnte Gesprächssituation, in der die kompetente Partnerin von den SchülerInnen leicht als Lehrperson gedeutet werden konnte, die SchülerInnen zur Annahme verleitete, dass die Interviewerin allein für die formal-sprachlichen Aspekte zuständig sei. Bezüglich der veränderten Unterrichtsbedingungen in den Pilotklassen ging es vor allem darum festzustellen, welchen Einfluss der bilinguale Sachunterricht, der schwergewichtig auf die Vermittlung von Inhalten ausgerichtet ist und dekontextualisierte grammatische Übungen zugunsten von mehr *Language awareness* (cf. 3.2) zurückstellt, auf das normative sprachliche Verhalten der SchülerInnen haben würde.

Auswertung der Ergebnisse

Tabelle 22 zeigt eine Gegenüberstellung der Prozentanteile aller Vorkommen von Unterstützungsstrategien der genannten Kategorien in unserem Korpus aus den fünf Gesprächsserien für die Pilot- und Kontrollklassen als Vergleichsgruppen. 100% ist die Summe aller in einer Gesprächsserie von den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen zusammen verwendeten Unterstützungsstrategien.

Tab. 22: Prozentanteile der Unterstützungsstrategien durch die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen

Strategie	Klasse	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5
sprachlich signalisiertes Nichtverstehen	PK	21.0%	11.0%	8.5%	3.5%	8.3%
	KK			16.2%	9.5%	5.5%
metalinguistische Fragen	PK	26.0%	18.2%	28.5%	21.1%	16.7%
	KK			36.9%	31%	20.8%
syntaktische Strukturen mit einem «slot»	PK	0	21.1%	21.7%	14.1%	25.0%
	KK			6.3%	13.5%	33.6%
Wiederaufnahmen	PK	53.0%	49.0%	41.3%	61.3%	50.0%
	KK			40.6%	46.0%	40.0%

n Profil-SchülerInnen pro Gruppe cf. Tab. 14

für die Kontrollklassen fehlen hier G-1 und G-2, cf. Kap. 4.2.2.1, Fussnote 32

Betrachten wir zuerst den Gebrauch von Unterstützungsstrategien durch die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen, so stellen wir fest, dass das *sprachlich signalisierte Nichtverstehen* kontinuierlich abnimmt, mit Ausnahme der letzten Gespräche, G-5, wo sich der Wert wieder G-3 annähert. Die *metalinguistischen Fragen*, die bereits in G-1 zahlreicher sind als das *sprachlich signalisierte*

Nichtverstehen, halten sich ziemlich konstant; sie gehen nur in G-2 etwas zurück, wo sie erstmals durch die *syntaktischen Strukturen mit einem «slot»* konkurrenziert werden. Das Auftauchen dieser neuen Kategorie in G-2, in der zweiten Hälfte des 1. Sekundarschuljahres, markiert eine wichtige Etappe in der Entwicklung der Ausdrucksmöglichkeiten. Es handelt sich um eine qualitative Entwicklung insofern, als die Lernenden fehlende Elemente immer gezielter erfassen und signalisieren können. Der starke Gebrauch der *metalinguistischen Fragen* in G-1 geht vermutlich auf im "Frühfranzösisch" der Primarschule erworbene Gewohnheiten zurück, wie sie sich auch in den weiter unten analysierten formelhaften Ausdrücken manifestieren.

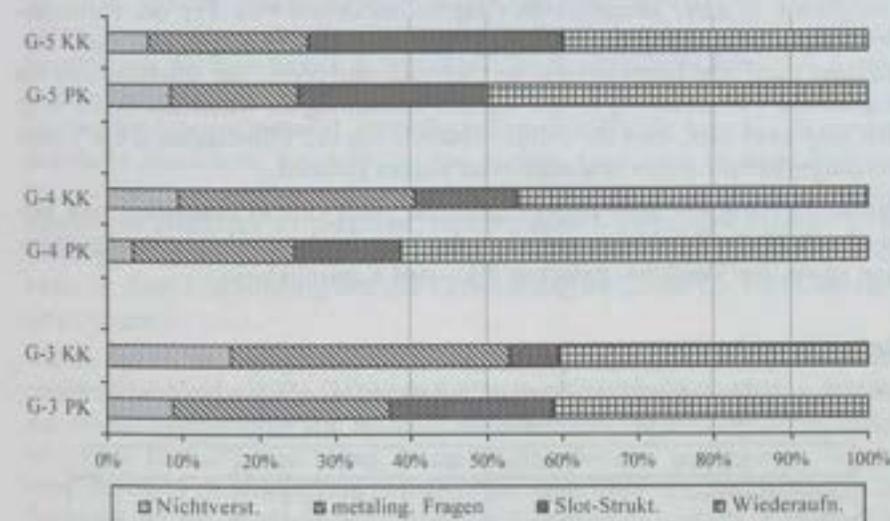
Von einzelnen Schwankungen abgesehen bleiben die Anteile der beiden Strategien *metalinguistische Fragen* und *syntaktische Strukturen mit «slot»* in den drei Gesprächsserien G-3, G-4 und G-5 ziemlich konstant. Während jedoch in G-3 und G-4 die ersteren noch deutlich häufiger sind, ändert sich dies in G-5 klar zugunsten der letzteren. Das letzte Gespräch, das ca. in der Mitte des 3. Sekundarschuljahres stattfand, markiert also einen weiteren Schritt in der Entwicklung der Ausdrucksmöglichkeiten, denn obwohl die beiden Unterstützungsstrategien komplementär auftreten, sind sie doch von sehr unterschiedlicher Qualität. Die Strategie *syntaktischen Strukturen mit «slot»* erlaubt den Sprechenden eine viel autonomere Ausgestaltung des eigenen Redebeitrags. Der Gebrauch von Unterstützungsstrategien ändert sich jedoch nicht nur qualitativ sondern auch quantitativ, geht doch die Verwendungshäufigkeit in absoluten Zahlen ebenfalls ständig zurück. Eine Ausnahme bilden aus völlig verschiedenen Gründen G-3 und G-5. Die ungünstigen Bedingungen von G-3 wurden oben bereits diskutiert. G-5 war dagegen allgemein sehr ausgedehnt und umfangreich, Rückgriffe auf die L1 kamen nur noch vereinzelt vor, der Gesprächsverlauf und die Redebeiträge der SchülerInnen waren insgesamt komplexer. Der oben erwähnte Rückgang der Unterstützungsstrategien und die stärkere Verwendung der anspruchsvollen *syntaktischen Strukturen mit «slot»* in G-5 sind also ein deutlicher Hinweis auf die Zunahme der Ausdruckskompetenz der SchülerInnen.

Vergleicht man die Verwendung der Unterstützungsstrategien durch die Pilotklassen in G-3, G-4 und G-5 mit denjenigen der Kontrollklassen zeigt sich, dass der Anteil insgesamt grösser ist. Dies allein zeigt schon, dass wir es bei den beiden Gruppen mit ungleichen Formulierungskompetenzen zu tun haben und dass die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen häufiger auf die Unterstützung durch die Interviewerin angewiesen sind. Die qualitative Analyse der Unterschiede bestätigt diesen Eindruck. Wie oben in 4.2.2.2 ausgeführt greifen die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen z.B. viel häufiger auf die L1 zurück als die Vergleichsgruppe der Pilotklassen.

Auch die Anteile des *sprachlich signalisierten Nichtverstehens* und der *metalinguistischen Fragen* sind bei den Kontrollklassen grösser, obwohl sie insgesamt im Laufe der Zeit ebenfalls zurückgehen. Im Unterschied zu den Pilotklassen

verwenden die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen jedoch die *syntaktischen Strukturen mit «slot»* in G-3 noch kaum, in G-4 sind die Anteile dann vergleichbar gross, während in G-5 der Gebrauch in den Kontrollklassen schliesslich deutlich überwiegt.

Grafik 23: Prozentanteile der Unterstützungsstrategien durch die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen in G-3, G-4 und G-5



n Profil-SchülerInnen cf. Tab. 14

Wie alle übrigen bereits erwähnten Strategien kommen die *syntaktischen Strukturen mit «slot»* bei den Kontrollklassen genauso vor wie bei den Pilotklassen. Der Gebrauch dieser Unterstützungsstrategien ist demnach kaum auf die veränderten Unterrichtsbedingungen im bilingualen Sachunterricht zurückzuführen. Der Unterschied zwischen Pilot- und Kontrollklassen liegt vielmehr im Zeitpunkt des Auftauchens, d.h. die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen verfügen deutlich später über die einzelnen Strategien. Dies zeigt einerseits, dass der Rückgriff auf solche Kommunikationsstrategien in exolingualen Gesprächssituationen eine unumgehbare Stufe im Lernprozess darstellt, andererseits aber auch, dass deren Verwendung mit dem fortschreitenden L2-Erwerbsniveau zusammenhängt. Das frühere Auftauchen der Strategien in den Pilotklassen ist deshalb ein klares Indiz dafür, dass der bilinguale Sachunterricht den L2-Erwerb fördert.

Wiederaufnahmen von Wörtern oder Ausdrücken, die im Gespräch von der kompetenten Partnerin gebraucht oder angeboten werden, finden sich bereits in G-1 und verbleiben in ähnlichem Umfang in allen Gesprächen, nur in G-3, sind sie leicht rückläufig. Im Vergleich mit den Pilotklassen machen die Kontroll-

klassen weniger *Wiederaufnahmen*. Der geringe Anteil lässt sich unter anderem mit den diskursiven Gewohnheiten der SchülerInnen im Unterricht erklären. Tatsächlich ermöglichen die Konversationsübungen, nach der sog. kommunikativen Methode des Lehrmittels *On y va!*, keinen eigentlichen Austausch von Meinungen und Informationen im Gespräch; es handelt sich vielmehr um eine dialogische Repetition von gelernten Phrasen. Im Unterricht sind es v.a. die LehrerInnen, die Äußerungsteile der SchülerInnen reformulieren, um sie zu korrigieren. In einer kooperativen Gesprächssituation vom Typ der vorliegenden Gespräche mussten die SchülerInnen mehr Initiative zeigen und die Unterstützung durch die Interviewerin im Gespräch anfordern, um anschliessend die angebotene Formulierung in der eigenen Äußerung zu wiederholen. Es zeigt sich also auch hier, dass die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen diese Unterstützungsstrategie früher und effizienter nutzen konnten.

Grafik 23 (s. oben) fasst diese Ergebnisse noch einmal zusammen und veranschaulicht die Relationen zwischen den verschiedenen Unterstützungsstrategien sowie den Vergleich zwischen Pilot- und Kontrollklassen.

Selbstkorrekturen

Tab. 24: Durchschnittliche Anzahl der Selbstkorrekturen bei den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen

Strategie	Klasse	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5
Selbstkorrekturen	PK	1.73	2.07	2.9	4.3	3.3
	KK			1.5	2.1	1.6

n Profil-SchülerInnen pro Gruppe cf. Tab. 14

für die Kontrollklassen fehlen hier G-1 und G-2, cf. Kap. 4.2.2.1, Fussnote 32

Die durchschnittliche Anzahl der Selbstkorrekturen basiert auf der Gesamtzahl der von den Profil-SchülerInnen geäußerten Lexeme pro Gesprächsserie. In G-3 z.B. machte eine Profil-SchülerIn der Pilotklassen im Durchschnitt bei 2.9 Wörtern eine *Selbstkorrektur*, die KollegInnen der Kontrollklassen jedoch nur bei 1.5 Wörtern. *Selbstkorrekturen* sind bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen in G-1 noch relativ selten, nehmen aber in den folgenden Gesprächen, mit zunehmender L2-Kompetenz, stetig zu. Auch G-3, das sich, wie wir gesehen haben, in vielen Belangen negativ auf das Gesprächsverhalten der SchülerInnen ausgewirkt hat, macht diesmal keine Ausnahme.

Inwiefern die stetige Zunahme der Kontrolle der eigenen Sprachproduktion durch die Gesprächspraxis des bilingualen Sachunterrichts beeinflusst ist, lässt sich jedoch erst im Vergleich mit den Kontrollklassen sagen, der deutlich geringere Frequenzen bei den Kontrollklassen zeigt. Tatsächlich wird die metalinguistische Aufmerksamkeit der SchülerInnen im traditionellen Fremdsprachenunterricht v.a. in Aktivitäten gefordert, die auf das Einüben formaler Sprachstrukturen hin angelegt sind. Im Gegensatz dazu hatten die Pilotklassen im Rahmen des bilingualen Sachunterrichts vermehrt Gelegenheit, ihre Sprachproduktion in inhaltsorientierten Situationen zu üben. In den vorliegenden Gesprä-

chen wurde die volle Aufmerksamkeit der Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen für die Formulierung ihrer Gesprächsbeiträge beansprucht, während die Pilotklassen offensichtlich über mehr freie Kapazität für die Kontrolle und Selbstkorrektur ihrer Äußerungen verfügten.

4.2.2.4 Aspekte des sprachlichen Ausdrucks

Nach den Unterstützungsstrategien sollen hier nun noch weitere Aspekte der Formulierungsarbeit der SchülerInnen untersucht werden, die das Bild der Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit vervollständigen. Die Analyse befasst sich mit den folgenden linguistischen Kategorien: unanalysierte feste Wortverbindungen genannt *formelhafte Ausdrücke*, die sog. *Erwähnungen*, *deiktische Ausdrücke*, *Konnektoren* und *modale Ausdrücke*. Es muss festgehalten werden, dass es hier nicht darum geht, den Erwerb dieser linguistischen Kategorien gründlich zu studieren, sondern darum, diejenigen Formen zu beschreiben, die in den Äußerungen der SchülerInnen auftauchen, und den Moment ihrer Erscheinung und die Entwicklung im Laufe der fünf Gespräche aufzuzeigen.

Die beiden ersten Kategorien, die *formelhaften Ausdrücke* und die *Erwähnungen*, sind bezeichnend für die ersten Stufen des Spracherwerbs: Die *deiktischen Ausdrücke*, *Konnektoren* und *modalen Ausdrücke* sind sprachliche Mittel fortgeschrittener Entwicklungsstadien, die es den Sprechenden ermöglichen, komplexere Aussagen zu formulieren und diese zu nuancieren. Ihr Auftauchen in den Äußerungen der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen und der Vergleich mit den Kontrollklassen eröffnet einen wichtigen Einblick in die Auswirkung des bilingualen Sachunterrichts auf den Spracherwerb, da die beiden letzteren linguistischen Kategorien der *Konnektoren* und *modalen Ausdrücke* im traditionellen L2-Unterricht nur wenig verwendet und erst noch relativ spät vermittelt werden.

Formelhafte Ausdrücke

Unter *formelhaften Ausdrücken* verstehen wir feste Wortverbindungen (Kollokationen) und Phrasen, die von den Lernenden unanalysiert in den eigenen Formulierungen verwendet werden. Die von uns am häufigsten angetroffene formelhafte Ausdrücke sind *c'est [+ Artikel] + N*, mit inneren Abweichungen, d.h. mit oder ohne bestimmten oder unbestimmten Artikel. Einzelne SchülerInnen verwendeten sowohl *c'est + N* als auch *ce sont [+ des] + SN* als feste Verbindungen. Weitere formelhafte Ausdrücke sind der Präsentation dienende Formeln wie *ça c'est + N* oder Frageformen wie *c'est quoi*. Diese formelhafte Ausdrücke werden von den SchülerInnen v.a. in G-1 verwendet und wurden wahrscheinlich bereits im "Frühfranzösisch" der Primarschule erworben. Ab G-2 sind diese festen Wortverbindungen kaum mehr anzutreffen.

Beispiel 21

I	voilà . et tu . as des animaux <à la maison+			
D		c'est la	chat	
I	oui . et comment s'appelle ton chat		Micki	Micki
D		euh.m . c'est Micki		Micki

Erwähnungen

Unter Erwähnungen verstehen wir die Äusserung eines einzelnen Wortes, meistens ein Nomen oder eine Nominalphrase, ohne morpho-syntaktische Markierung, wie beispielsweise *train* im folgenden Beispiel (cf. auch 3.4.2):

Beispiel 22:

I	oui et tu es allée en vélo	tu es allée en train . mais à Quiberon tu
CA	non train	

Die durchschnittlichen Häufigkeiten der *Erwähnungen* pro SchülerIn und Gespräch sind in Tabelle 25 zusammengestellt:

Tab. 25: Durchschnittliche Anzahl der Erwähnungen bei den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen in G-1-5

Erwähnungen	Klasse	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5
		PK	16	6.0	5.2	2.2
	KK			7.5	6.5	3.5

n Profil-SchülerInnen pro Gruppe cf. Tab. 14

für die Kontrollklassen fehlen hier G-1 und G-2, cf. Kap. 4.2.2.1, Fussnote 32

Bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen sind die *Erwähnungen* vor allem in G-1 sehr häufig und werden dann bereits ab G-2 immer seltener. Im Vergleich produzieren die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen bis zum letzten Gespräch deutlich mehr *Erwähnungen*.

Deiktische Ausdrücke

Deiktische Ausdrücke kommen in G-1 noch nicht vor. In G-2, das von einer Bildergeschichte ausging (cf. oben, die Beschreibung des 2. Gesprächs in 4.2.1), finden sich sporadisch räumliche deiktische Ausdrücke wie z.B. *ici*, *là*, d.h. in jeder Klasse gab es mindestens zwei bis drei von sechs Profil-SchülerInnen, die solche Ausdrücke gebrauchten. Bei PK6 fällt die regelmässige Verwendung dieser Formen durch alle Profil-SchülerInnen bereits in G-2 auf. Örtlich-zeitliche deiktische Ausdrücke findet man regelmässig ab G-3, d.h. also erst zu Beginn der 2. Sekundarklasse, zuerst elementare Ausdrücke wie *avant*, *après*, *ici*, *là*, danach, in G-4 und G-5, stärker differenzierende Formen wie *là-bas*, *près de*, *tout près de*, *depuis que*, *maintenant*. Auf einer frühen Erwerbsstufe

können vereinzelt Übergeneralisierungen zugunsten einer einzigen Form beobachtet werden. Beispielsweise erfüllt die Form *ici* auch die Funktion von *là*³⁴.

Neben Übergeneralisierungen tauchen vereinzelt auch andere lernersprachliche Formen und Strategien auf, etwa die Strategie der semantischen Annäherungen z.B. beim Gebrauch von *à prochaine de*, anstelle von *près de*.

Die Verwendung von deiktischen Ausdrücken auf Deutsch ist sehr selten, im Gegensatz etwa zu den *modalen Ausdrücken* (s. unten). In diesen Fällen kann man unterscheiden zwischen einem spontanen anaphorischen Gebrauch von *dort*, um lexikalische Lücken zu füllen, und deiktischen Ausdrücken in der L1, die gebraucht werden, um ein Kommunikationsproblem zu lösen, etwa um ein Missverständnis zu beheben, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 23:

I		>ah oui+ . et QUAND vous allez avec la classe . à
E	ah: non: aso je- je reste ici ehm-	
I	Lausanne	<DANS une semaine
E	ehm: ... depuis ehm ((pause 7s)) ehm une semaine	ehm:
I	IN einer Woche+	-hm- (AH: IL Y A
E	non: non ... ehm ... nous sommes allés ehm VOR (une semaine	
I	une semaine ... <vous êtes allés ... déjà+	ah j'avais mal compris
E	((rire)) euh oui	oui

In den Kontrollklassen tauchen deiktische Ausdrücke ab und zu in G-3 auf und werden in den folgenden Gesprächen häufiger. Die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen verharren jedoch auf den elementaren Ausdrücke wie *avant/après/ici/là*, und die Verwendung von differenzierteren Ausdrücken bleibt auch in den späteren Gesprächen weitgehend aus.

Konnektoren

Die Verwendung von Konnektoren beginnt bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen in G-2, am Ende des 1. Sekundarschuljahres. Manchmal handelt es sich bei diesen ersten Verwendungen, wie im folgenden Beispiel 24, um *Wiederaufnahmen* eines von der Interviewerin gebrauchten Konnektors:

Beispiel 24:

I	oui et <tu as déjà vu jouer l'équipe suisse+ en vrai pas seulement
A	le Brésil
I	à la télévision
A	ah non seulement à la télévision
I	<tu aimerais voir un vrai match+
A	ah oui

Zuerst treten meist die Formen *parce que* und das mundartliche *aso* auf (für *parce que* cf. Beispiel 25, *aso* Beispiel 27); *aso*, in evaluativer Funktion, ist von Anfang an häufig und bleibt es bis zur letzten Gesprächsserie, während

³⁴ Diese Übergeneralisierung basiert vermutlich auf einer Interferenz mit dem schweizerdeutschen Gebrauch von *da*, das die Funktion der hochdeutschen Adverbien *hier* und *da* erfüllt.

parce que in G-2 noch relativ selten ist, jedoch von Anfang an in seiner begründenden Funktion verwendet wird.

Ab G-3, zu Beginn des 2. Sekundarschuljahres also, verwenden die meisten Profil-SchülerInnen der Pilotklassen gelegentlich Konnektoren. In diesem Entwicklungsstadium tauchen neu am häufigsten *mais*, *donc* und *alors* auf.

In G-4 sorgte der Gesprächsanlass für vermehrten argumentativen Sprachgebrauch (cf. oben, 4. Gespräch in 4.2.1). In dieser Gesprächsserie wurde deshalb die grösste Anzahl Konnektoren produziert. Die Palette der verwendeten Formen ist zwar nicht viel grösser als in G-3, dafür ist einerseits die Gliederung der Argumente komplexer, indem die Konnektoren in Verbindung mit Modalformen auftreten (Beispiel 25), andererseits finden sich auch Reihungen von Konnektoren (Beispiel 26).

Beispiel 25:

K oui alors <nous sommes#ici+ et parce que ... nous nous ne p/û/v- nous ne pouvons pas - traverser -> la rivière+

Beispiel 26:

I ouais <oui+ <mais
L mais peut-être ici- ici <il y a des autres+ ehm ... villages

In G-5 wird die argumentative Strukturierung zunehmend sicherer und führt zu komplexen Formen, wie beispielsweise die folgende auf die Situation selbst bezogene Äusserung einer Schülerin zur Gesprächseröffnung:

Beispiel 27:

C nous devons nous dépêcher parce que je dois ehm dans une d'mi-heure aso je dois aller - euh chez le dentiste

Diese elaborierteren Beispiele sind allerdings nicht sehr häufig, und die Komplexität der verwendeten Strukturierung hängt ebenso stark von persönlichen Faktoren ab – wie beispielsweise der Bereitschaft, ein argumentatives Gespräch zu führen – wie vom Stand der L2-Entwicklung. Auch bei den Profil-SchülerInnen der PK3 und 6, die in ihren Gesprächsbeiträgen ziemlich regelmässig Konnektoren verwendeten, finden sich komplexere argumentative Passagen nur selten. Die geringe Bereitschaft der meisten SchülerInnen, sich auf argumentative Gesprächsformen einzulassen, wirft die Frage auf, inwiefern dieser Gesprächstyp im Unterricht überhaupt, d.h. auch auf Deutsch, vorkommt und geübt wird.

Im Vergleich zu den Pilotklassen machen die Kontrollklassen insgesamt viel beschränkter Gebrauch von Konnektoren. *Aso*, *mais* und *parce que* sind die am häufigsten verwendeten Formen. In G-3 konkurrieren sich Deutsch *aber* und Französisch *mais*; die deutsche Form verschwindet jedoch ab G-4.

Modale Ausdrücke

Die ersten Modalisierungen von Äusserungen treten bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen ab G-2 auf. Man findet sporadisch die Form *peut-être*, in analoger Verwendung zum Deutschen *vielleicht*, und die Modalpartikel *oder*:

Beispiel 28:

I oui et quel jour tu vas au cinéma oui et le
In oui ah à la Noël peut-être

Beispiel 29:

I <et avec qui tu vas au cinéma+ oui comment s'appelle-t-il
S mon ami oder N et P

In G-2 erscheinen erstmals Adverbien der Intensivierung wie *très*, *beaucoup*, *un peu*, zur Modalisierung von Verben, Adjektiven oder Nomen. Von Profil-SchülerInnen der PK6 werden auch bereits vereinzelt die Modalverben *vouloir* und *pouvoir* verwendet. *Vouloir* ist allerdings noch meist in formelhaften metalinguistischen Wendungen vom Typ *qu'est-ce que veut dire + N* anzutreffen.

Ab G-3 werden Modalisierungen konsistenter verwendet. Zu diesem Zeitpunkt erweitert sich die Palette um die antonymischen Adverbien-Paare *bon-mauvais*, *facile-difficile*, etc., die manchmal allein auftreten, manchmal auch zusätzlich noch selbst modalisiert werden, z.B. *très facile*. Zur Modalisierung von Adjektiven oder nominalen Ausdrücken werden oft Adverbien repetiert oder kumuliert, z.B. *très très*, *très beaucoup*.

Ausserdem sind von nun an auch die Modalverben *vouloir*, *devoir*, *pouvoir* gut vertreten, während *falloir* in der Formulierung *[il] faut [+ que]* erscheinen kann, beispielsweise *ehm ... aso faut dire*.

In G-4 kommen epistemische Verben wie *penser*, *trouver*, sowie die modalen Adverbien *vraiment*, *seulement*, *sûrement* oder sogar *certainement* dazu.

Beispiel 30:

Ca ehm ... alors eh- ... moi je pense que: l'idée jusqu'à CAS c'est le- <c'est la meilleure+parce que#on marche seulement [si] <heures+
six heures

Beispiel 31:

L il y a [si] il y a certainement des personnes qui peut m'aider et quand je vais- ehm - <à la cabane du CAS+ ce n'est pas sûr ehm si- s'il y a des personnes et s'il y a occupé e t on ne sait pas s'il y a ehm <un téléphone+

In G-5 schliesslich wird die Palette der verwendeten antonymischen Adverbien und Modalverben vielfältiger. Sporadisch tauchen nun auch andere modale Ausdrücke wie *être sûr*, *espérer* auf. Im übrigen wird die Syntax komplexer,

und Verkettungen von Modalverben, sowie unpersönliche Formen, der Konditional oder Bedingungssätze kommen vermehrt vor.

Beispiel 32:

- «eh ... eh ça peut ... pourrait ehm march- eh ... <aller> ehm quand la mine ne fonctionne pas»
 «je n'suis pas sûre mais je pense parce qu'ils ont de-s des mains qui qui sont bien pour faire ce travail»
 «certainement ce n'est pas si sûr qu'ils ont»
 «nous demandons si ehm on peut nous aider»
 «eh on peut peut-être demander eh si on peut eh prendre»

Beispiel 33:

- J je trouve ça ehm idiot quand#-on laisse les enfants travaille mais on ne eh doit pas ... ehm l'aider- les aider- ouais- ... et ehm ... ehm que je trouve- ehm ... je- je me fache ... quand je- ... ehm je vois ça ehm que les enfants ... ont- ont tiré le-le- ehm le wagon comme- comme les animaux

Die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen verwenden ab G-3 dieselben modalen Ausdrücke wie ihre KollegInnen der Pilotklassen in G-2 und G-3. So wird z.B. *peut-être* sehr häufig in der Funktion des deutschen *vielleicht* verwendet. Wie die Pilotklassen bevorzugen auch die Kontrollklassen allgemein zur Modalisierung von Äußerungen die antonymischen Adverbien *bon-mauvais*, *facile-difficile*, etc., die auch hier manchmal unverändert, manchmal grammatisch angepasst werden. Ebenfalls verbreitet ist die Wiederholung oder die Anhäufung von Adverbien *très très vite*, *très beaucoup* zur Modalisierung von Adjektiven oder nominalen Ausdrücken.

Im übrigen findet man bei den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen in G-4 und G-5 die elementaren Modalverben *vouloir*, *devoir*, *pouvoir* und einige epistemische Ausdrücke oder Verben wie *être sûr*, *penser*, *trouver*. Hingegen verwenden sie keine modalen Adverbien, von äußerst seltenen Ausnahmen abgesehen. In G-5 tauchen erste unpersönliche Ausdrücke auf und vereinzelt auch einige Verwendungen des Konditionals.

Im Gegensatz zu den Pilotklassen wird *quand* von den Kontrollklassen häufig auch zur Einleitung des hypothetischen Nebensatzes verwendet. Wie allgemein bekannt, handelt es sich dabei um eine Übergeneralisierung des deutschen *wenn* an Stelle des französischen *si*. Es folgt ein typisches Beispiel, in dem die von der Interviewerin eingeführte Form *si* von A typischerweise nicht aufgenommen und durch *quand* ersetzt wird (anstatt *si le tapis est fait ...*):

Beispiel 34:

- I mais si tu vas acheter un tapis
 A mais je je ne veux pas acheter un tapis quand faire les les enfants

Zusammenfassender Überblick

Die folgende Tabelle 26 zeigt einen nach Gesprächsserien geordneten Überblick über die in den vorausgehenden Abschnitten kommentierten Aspekte der Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Dabei werden die Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollklassen betreffend Umfang der verwendeten Formen und Zeitpunkt ihres Erwerbs sichtbar.

Tab. 26: Gebrauch von deiktischen Ausdrücken, Konnektoren und modalen Ausdrücken durch die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen

	Deikt. Ausdrücke	Konnektoren	modale Ausdrücke
G-1	-	-	-
G-2	PK ici/là	parce que, aso, oder	peut-être, très, beaucoup, un peu, vouloir/pouvoir
	KK -	-	-
G-3	PK ici/là avant/après	parce que, aso, oder, mais, donc, alors	bon/mauvais, facile/difficile; très très; très beaucoup; vouloir, devoir, pouvoir, [il] faut [+ que]
	KK ici/là	aber/mais, aso, oder	bon/mauvais, facile/difficile; un peu
G-4	PK ici/là, là-bas, avant/après, près de, tout près de, depuis que, maintenant, à la fin	mais, donc, alors, Reihung von Konnektoren	Epistemische Ausdrücke: penser, trouver, vraiment, seulement, sûrement certainement
	KK ici/là; après	mais, parce que	peut-être, très, trop, beaucoup + SN, pouvoir, devoir
G-5	PK wie in G-4	wie in G-4	être sûr, espérer; Reihung von Modalverben; unpersönliche Ausdrücke; Conditionnel, hypothetische Ausdrücke
	KK wie in G-4	wie in G-4	peut-être, être sûr, penser que, trouver que; unpersönliche Ausdrücke; Conditionnel, hypothetische Ausdrücke (quand = si).

4.2.3 Schlussfolgerungen

Die mündliche Sprachproduktion der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen wurde nach konversationsanalytischen und spracherwerbstheoretischen Gesichtspunkten evaluiert. Dabei ging ich von der Annahme aus, dass sich der Gebrauch bestimmter Verstehens- und Produktionsstrategien oder, allgemeiner ausgedrückt, von bestimmten interaktiven Verfahren der gegenseitigen Unterstützung mit zunehmendem L2-Erwerb ebenfalls verändert und entwickelt. Die folgenden Ziele standen im Zentrum der Untersuchung:

1. ging es darum festzustellen, ob der bilinguale Sachunterricht bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen ein Gesprächsverhalten fördert, das ihnen ermöglicht, von der französischsprachigen Interviewerin im Gespräch angebotene Verstehens- und Formulierungshilfen zum Gelingen der Kommunikation und zur Fortsetzung des Gesprächs zu nutzen;

2. wollte ich herausfinden, welche Strategien von den SchülerInnen selbst aktiv gebraucht werden, und wie sich der Gebrauch mit zunehmendem L2-Erwerb verändert.

Obwohl die Zweitspracherwerbsforschung die Bedeutung solcher Gesprächsstrategien für den Spracherwerb ganz besonders hervorhebt, fehlen unseres Wissens bis heute im Rahmen des schulischen L2-Erwerbs systematische Beobachtungen zur Entwicklung dieser Strategien.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Gespräche mit den SchülerInnen als sog. exolinguale Gesprächssituationen betrachtet, d.h. als Gespräche zwischen Partnern mit ungleicher sprachlicher Kompetenz. Dabei wurde jedoch beachtet, dass es sich im schulischen Kontext um besondere exolinguale Situationen handelt, die nicht unbedingt ein Gesprächsverhalten wie in natürlichen Situationen zeigen. Dazu habe ich Kriterien entwickelt, die es erlauben die Besonderheiten dieser Situation zu erfassen. Im Zentrum der Untersuchung standen die Strategien zur Bewältigung von Kommunikationsproblemen, insbesondere diejenigen Strategien, mit denen die Lernenden bei der kompetenteren Gesprächspartnerin Hilfe zur Lösung von Formulierungs- und Verstehensschwierigkeiten einholten, um gemeinsam im Gespräch ein Kommunikationsproblem zu überwinden; diese Strategien werden hier unter dem Begriff *Unterstützungsstrategien* zusammengefasst.

Die mündliche Sprachproduktion der Profil-SchülerInnen wurde nicht nach normativen Gesichtspunkten betrachtet, da es hier vor allem darum ging, Entwicklung und Gebrauch der interlingualen Systeme in der Konversation darzustellen. Normative Aspekte wurden jedoch insofern berücksichtigt, als es darum ging zu beobachten, ob die SchülerInnen auf ihre eigene Produktion achten und sich z.B. selber korrigieren.

Ebenfalls untersucht wurde die Verwendung des Deutschen (schweizerdeutsche Mundart und Hochdeutsch) durch beide GesprächspartnerInnen. Der Rückgriff auf die L1 war den SchülerInnen nicht nur erlaubt, sondern wurde durch die Interviewerin während des Gesprächs gezielt als Entlastungsstrategie angeregt. Es interessierte vor allem, ob die Rückgriffe auf die L1 mit zunehmender Kompetenz in der L2 abnehmen und ob die SchülerInnen zunehmend die L2 auch dann beibehalten, wenn es darum ging, komplexe Sachverhalte auszudrücken.

Ferner wurde auch das Auftauchen von strukturellen Gliederungselementen beobachtet, wie z.B. deiktische Adverbien, Konjunktionen, modale Adverbien und Partikel. Diese diskursiven Elemente, die im kursorischen Unterricht meist zugunsten des Aufbaus eines Grundwortschatzes zurückgestellt werden, funktionieren als Scharniere der Gesprächsorganisation und sollten in einem auf Interaktion aufbauenden Unterricht früh auftauchen und häufig gebraucht werden.

Die Ergebnisse des Vergleichs der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen sind in verschiedener Hinsicht interessant: Allgemein kann man sagen, dass die SchülerInnen der Pilotklassen denjenigen der Kontrollklassen in der Entwicklung der Gesprächskompetenz und im Erwerb diskursiver Elemente zeitlich voraus eilen. Dieser Vorsprung variiert jedoch deutlich innerhalb der Pilotklassen und hängt ab von Qualität und Quantität der Gesprächspraxis des bilingualen Sachunterrichts in den einzelnen Klassen (zu diesen Unterschieden cf. 2.4). Abgesehen davon kann man jedoch sagen, dass die beobachteten Gesprächsstrategien von den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen deutlich früher gebraucht werden und dass einzelne Strategien, die nur in gewissen Entwicklungsphasen auftauchen, schneller wieder verschwinden; auch der Gebrauch der diskursiven Strukturierungselemente ist sowohl häufiger als auch differenzierter. All diese Faktoren können als Indikatoren einer schnelleren und umfassenderen Sprachentwicklung gewertet werden, ein Befund, der auch durch unsere Evaluation des Wortschatz- und Morphologie-Erwerbs der Verben (cf. 4.3) und die Evaluation des Hör- und Leseverstehens (cf. 4.4) erhärtet wird.

Beachtenswert ist jedoch, dass die verwendeten Gesprächsstrategien und diskursiven Strukturierungselemente bei den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen nicht grundsätzlich verschieden sind, sie tauchen einfach später und mit geringerer Frequenz und Variationsbreite auf. Die Entwicklung des Gesprächsverhaltens durchläuft jedoch bei beiden Gruppen vergleichbare Bahnen. Das bedeutet einerseits, dass die exolinguale Gesprächssituation, wie sie durch die Interviews geschaffen wurde, für sich allein genügt, um die für diese Situation spezifischen Strategien auszulösen, auch dann, wenn die Lernenden im Unterricht dies nicht erfahren haben. Andererseits zeigen aber die Ergebnisse der Pilotklassen, dass einzelne Phasen der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit schneller und mit grösserem Gewinn für den L2-Erwerb durchlaufen werden, wenn die Lernenden Gelegenheit haben ihre Gesprächskompetenz in sachorientierten diskursiven Situationen mit der Unterstützung der Lehrperson zu praktizieren. Im Gegensatz zu DÖRNYEI (1995) bin ich jedoch nicht der Ansicht, dass solche exolinguale Gesprächsstrategien auch explizit unterrichtet werden sollten, sondern vielmehr, dass im Unterricht Situationen geschaffen werden sollen, in denen sich diese Strategien, unterstützt durch das Gesprächsverhalten der Lehrperson, bei den Lernenden entwickeln können. Im Rahmen des Projekts war es aus zeitlichen Gründen nicht möglich gewesen, die LehrerInnen der Pilotklassen im Bereich der Gesprächsstrategien speziell auszubilden. Aber die Tatsache, dass sie dem Gesprächsverhalten mehr Aufmerksamkeit schenkten und den Gebrauch von Unterstützungsstrategien im Klassengespräch zuließen, genügte bereits, um das Gesprächsverhalten der SchülerInnen zu verändern.

Gesprächsumfang

Beim Betrachten der Detaillergebnisse fällt zunächst der Unterschied zwischen Pilot- und Kontrollklassen beim Gesprächsumfang auf. Selbst wenn man bei der Gewichtung der Ergebnisse das individuell unterschiedliche Gesprächsverhalten berücksichtigt, das sicher einen starken Einfluss auf den Gesprächsverlauf in den Interviews hatte, zeigt sich bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen eine stetige Zunahme der Gesprächsdichte und eine zunehmende Annäherung des Gesprächsumfangs der SchülerInnen und der Interviewerin. Auch bei den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen nimmt die Gesprächsdichte über die Jahre hinweg zu, jedoch in geringerem Ausmass. Die letzten zwei Gesprächsthemen (G-4 und G-5) verursachten bei den SchülerInnen der Kontrollklassen deutlich grössere Ausdrucksprobleme. Das zeigt sich vor allem auch an der Konstanz des Rückgriffs auf die L1. Die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen beanspruchten die Unterstützung durch die Interviewerin stärker, was sich in einem deutlichen Ungleichgewicht im Gesprächsumfang der beiden PartnerInnen niederschlägt.

Rückgriff auf die L1

Wie erwähnt war der Rückgriff auf die L1 in Dialekt oder Hochdeutsch jederzeit möglich. Dabei ging ich von der Annahme aus, dass bereits die Wahl von Dialekt oder Standard einen ersten Hinweis auf den Grad der metalinguistischen Kontrolle abgeben würde, jedenfalls aber eine Vereinfachungsstrategie zu Lasten der Interviewerin darstellte, die nur mässig Hochdeutsch verstand. Die ungleiche Beherrschung der im Gespräch verwendeten Sprachen durch die PartnerInnen (Deutsch als schwache Sprache der Interviewerin und Französisch auf Seiten der SchülerInnen) macht diese Gespräche auch vom soziolinguistischen Standpunkt aus interessant. Die Situation entspricht im Grossen und Ganzen einer typisch schweizerischen Kontaktsituation, wo ein gewisser Grad an Beherrschung der Sprache des Anderen meistens angenommen werden kann. Die unterschiedliche Beherrschung beider Kontaktsprachen durch beide GesprächspartnerInnen erklärt auch, warum gewisse exolinguale Strategien, die ich erwartet hatte, kaum auftauchten, etwa die sog. analytischen Sequenzen, in denen die Gesprächspartner in gemeinsamer Analysearbeit versuchen, ein Verständigungsproblem zu überwinden. Tatsächlich sind, ausser in ganz seltenen Fällen, keine radikalen Verständigungseinbrüche zu verzeichnen gewesen, wohl eben gerade weil in diesen Fällen auf beiden Seiten auf die starke Sprache zurückgegriffen werden konnte.

Die Wahl der deutschen Varianten Mundart oder Hochdeutsch durch die SchülerInnen war sehr unterschiedlich. Einige Profil-SchülerInnen der Pilotklassen brauchten das Hochdeutsche, andere die Mundart, was vermutlich durch die Gewohnheiten des Sprachgebrauchs im Unterricht beeinflusst wurde. Die SchülerInnen der Kontrollklassen wählten dagegen auf Antrieb stets Mundart, waren aber durchaus in der Lage anschliessend ihre Äusserungen auf Hoch-

deutsch zu wiederholen. Bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen ist der Gebrauch der L1 insgesamt relativ unbedeutend und zeigt mit zunehmendem L2-Erwerb eine stetige Abnahme, z.T. bis zum völligen Verschwinden. Diese Tatsache bestätigt auch, dass die Zulässigkeit des Kodewechsels im bilingualen Unterricht die Lernenden nicht vom Gebrauch der L2 abhält und dass sie nur dann auf die L1 zurückgreifen, wenn die Verständigung anders nicht gelingt, ohne dass sich daraus ein "bequemes" Ausweichverhalten entwickelt. Im Vergleich zu den Pilotklassen weichen die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen deutlich häufiger auf die L1 aus und zwar bis zum Schluss der dreijährigen Beobachtungsperiode.

Strategien zur Lösung von Verstehens- und Formulierungsproblemen

Im Zentrum unseres Interesses stand die Wahl und die Verwendung von Unterstützungsstrategien und ihre Entwicklung im Laufe der dreijährigen Beobachtungsperiode. Nur wenige dieser Strategien kommen in der Kommunikationspraxis des traditionellen Fremdsprachenunterrichts zum Zug, weil Formulierungs- oder Verstehensprobleme meistens durch die Initiative der Lehrperson entweder vorgreifend oder im Moment des Auftauchens gelöst werden. Der Gebrauch einzelner Strategien durch die SchülerInnen, wie z.B. *Kodewechsel* oder *Erwähnung*, wird oft als negatives Lernverhalten zurückgewiesen. Wir gehen jedoch von der Hypothese aus, dass der Gebrauch dieser Strategien mit dem Erwerb der L2 zusammenhängt. In der Tat liegt zwischen der Situation, in der die Lernenden nur Nichtverstehen signalisieren können und derjenigen, in der sie vom Partner ein Wort oder eine bestimmte grammatische Form erfragen, um so die eigenen Äusserung fortführen zu können, ein grosser qualitativer Sprung: die Lernenden sind nun in der Lage, die sprachliche Schwierigkeit mit zunehmender Präzision zu erkennen und zu benennen.

Die Annahme einer solchen Entwicklung hat sich bestätigt, und meine Interpretation der Ergebnisse stellt einen Zusammenhang her zwischen der Wahl einer Strategie durch die Lernenden und z.B. der Verwendung der L1. Aber auch die Wahl der Formulierungsstrategien ist abhängig von der Sprachentwicklung: bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen macht z.B. das *sprachlich signalisierte Nichtverstehen* zunehmend den *metalinguistischen Fragen* Platz. Dabei handelt es sich um eine Entwicklung, welche die Lernenden immer besser in die Lage versetzt, die nicht verstandenen oder nicht beherrschten sprachlichen Elemente zu erfassen, was wiederum differenzierend und strukturierend auf das vorhandene sprachliche Wissen zurückwirkt. Bei den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen ist *sprachlich signalisiertes Nichtverstehen* zu Beginn weniger häufig anzutreffen, nimmt jedoch in den letzten Gesprächen – mit einer Verzögerung im Vergleich zu den Pilotklassen – deutlich zu. Ganz ähnlich verzögert zeigt sich die Entwicklung auch bei den *metalinguistischen Fragen*.

Eine weitere Unterstützungsstrategie, die *syntaktische Struktur mit einem «slot»*, ermöglicht die Elaborierung einer Äußerung bereits im Stadium der Planung und geht in ihrer Auswirkung auf die Sprachproduktion über die punktuellen Eingriffe der oben genannten Strategien hinaus. Bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen erscheint diese Strategie bereits am Ende des 1. Sekundarschuljahres. Mit zunehmender Kompetenz in der L2 geht der Gebrauch dieser Strategie in den späteren Interviews dann stetig zurück. Im Gegensatz zu den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen verwenden die Kontrollklassen die *syntaktische Struktur mit «slot»* deutlich später, d.h. erst ab Ende des 2. Jahres.

Da die Verwendung von Formulierungsstrategien die sprachlichen Schwierigkeiten und Hindernisse der Lernenden offenlegte, fragte ich mich, wie sie die durch die Interviewerin angebotenen Hilfen nutzten. *Wiederaufnahmen* der durch die Interviewerin angebotenen Wörter und Strukturen sind in den Äußerungen der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen bereits am Ende des 1. Sekundarschuljahres ziemlich häufig anzutreffen. Demgegenüber finden sich bei den Kontrollklassen nur gerade halb so viele *Wiederaufnahmen*. Dieses geringe Vorkommen kann auf die Gesprächspraxis im Unterricht zurückgeführt werden. Bei einer lehrerzentrierten Gesprächsführung ist es vor allem die Lehrperson, die Schüleräußerungen in Form von *Wiederaufnahmen* aufnimmt, um diese dabei, wenn nötig, zu korrigieren. In einer kooperativen Gesprächspraxis, wie wir sie für den inhaltsorientierten bilingualen Unterricht anregen, sollten es vor allem die Lernenden sein, die zur Kommunikation ihrer Aussagen die Hilfe der Lehrperson anfordern, um ihre Äußerung zu Ende formulieren zu können.

Selbstkorrektur

Wie bei den Kommunikationsstrategien unterscheiden sich die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen auch in bezug auf die Beachtung normativer Aspekte der eigenen Sprachproduktion. Die *Selbstkorrekturen* nehmen bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen vom 2. Jahr an kontinuierlich zu und das Monitoring der eigenen Äußerungen lässt bis zum Schluss nicht nach. Dagegen zeigt sich bei den Kontrollklassen nur eine geringe Kontrolle der eigenen Äußerungen. Es ist anzunehmen, dass die zunehmende, konsistente metalinguistische Aufmerksamkeit der Pilotklassen ein Ergebnis der kooperativen mündlichen und schriftlichen Formulierungsarbeit im Rahmen unseres Unterrichtsmodells ist, die häufig zur Reflexion über das Verhältnis von Bedeutung und Form von Aussagen anregt.

Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit

Beim Ausbau der Ausdrucksfähigkeit wurden die folgenden fünf linguistischen Kategorien untersucht: *nicht analysierte, formelhafte Ausdrücke, Erwähnungen, deiktische Ausdrücke, Konnektoren und modale Ausdrücke*. Die ersten beiden

Kategorien, die *nicht analysierten, formelhaften Ausdrücke* und die *Erwähnungen* sind Erscheinungen der frühen interlingualen Erwerbsstufen und basieren auf einem noch wenig differenzierten und analysierten sprachlichen Wissen. *Deiktische Ausdrücke, Konnektoren* und *modale Ausdrücke* sind dagegen sprachliche Mittel, die der Gliederung, Differenzierung und Nuancierung von Äußerungen dienen und dadurch zu komplexerem Ausdruck führen. Zur Bewältigung der anspruchsvollen inhaltsorientierten Aufgaben im bilingualen Sachunterricht sind sie von Anfang an wichtig und werden in den rezeptiven Sprachtätigkeiten, beim Lesen und Anhören von authentischen Texten, häufig angetroffen. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht werden diese Kategorien jedoch eher spät eingeführt und erst auf fortgeschrittenen Stufen häufiger verwendet.

Bei diesen Kategorien ist der Unterschied zwischen den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen dementsprechend gross. So sind z.B. die *Erwähnungen* als Phänomen früher Erwerbsstufen bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen vom 2. Jahr an nicht mehr anzutreffen, während sie in den Äußerungen der Kontrollklassen bis zum 3. Jahr vorhanden sind.

Auch die übrigen Kategorien kommen in den Gesprächen mit unterschiedlicher qualitativer Ausprägung vor. Sowohl betreffend der *deiktischen Ausdrücke* als auch der argumentativen *Konnektoren* und *modalen Ausdrücke* kann in den Äußerungen der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen eine Entwicklung von einfachen zu komplexeren Formen beobachtet werden, während die Kontrollklassen bei einfachen Formen bleiben. Das eher schwache Ergebnis in diesen Bereichen der Diskursfähigkeit hat wohl nicht nur mit der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz in der L2 zu tun, sondern betrifft die Förderung und Entwicklung der Argumentationsfähigkeit im Allgemeinen, d.h. auch in der L1. In den Interviews sind auch die Rückgriffe auf argumentative Ausdrücke in der L1 selten, auch dort, wo ihr Gebrauch durch das Thema und den Gesprächsverlauf sich durchaus aufgedrängt hätte, wie z.B. in G-4, *une décision difficile*, oder in G-5, *le travail des enfants*. Das Problem rührt unserer Ansicht nach weniger von allfälligen lexikalischen Lücken in der L2 her als vielmehr vom Fehlen adäquater argumentativer Ausdrucksmittel auch in der L1. Dennoch erreichten auch hier einige Profil-SchülerInnen der Pilotklassen gute Werte, was noch einmal bestätigt, dass der Wechsel der Erwerbssituation und der Interaktionsformen den Spracherwerb und die Entwicklung der Diskursfähigkeit entscheidend beeinflussen kann.

4.3 Erwerb des Wortschatzes und der Morphologie der Verben

Brigit Eriksson

Dieser Teil der Evaluation befasst sich mit der lernersprachlichen Entwicklung der SchülerInnen während der dreijährigen Untersuchungsperiode. Die Longitudinalstudie verfolgt die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Produktionskompetenz der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen am Beispiel des Wortschatzes und der Morphologie der Verben. Morphologie und Wortschatz sind zwei Bereiche, die in einem komplexen Wechselspiel beim Sprachenlernen aufeinander einwirken und sich gegenseitig beim Aufbau von L2-Strukturen stützen (cf. Kap. 3.2). Der bilinguale Sachunterricht, wie er diesem Projekt zu Grunde gelegt ist, bietet einen interessanten Entwicklungsraum zum Aufbau von Lexik und Morphologie, da er – durch die inhaltliche Orientierung und durch den überlegten Einsatz von Sprachreflexion – Lexik und Morphologie auf unterschiedlichen Verarbeitungsebenen und mit unterschiedlicher Verarbeitungsdichte aufeinander bezieht. Dabei entsteht ein Unterricht, der zwischen natürlichem und gesteuertem L2-Erwerb hin- und herpendelt. Im Gegensatz zu dem durch das Lehrbuch geführten *On y va!/-*Unterricht bietet der bilinguale Sachunterricht vielfältigere und flexiblere Lernzugriffe auf den Wortschatz und die Morphologie. Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, wie die verschiedenen Unterrichtsbedingungen der Pilotklassen mit bilingualem Sachunterricht und der Kontrollklassen mit *On y va!/-*Unterricht den L2-Erwerb beeinflussen, und wie erfolgreich der bilinguale Sachunterricht die sprachliche Entwicklung der Profil-SchülerInnen in Bezug auf den Wortschatz und die Morphologie der Verben fördert.

Ich beschränke mich auf die Evaluation der Verben, da das Verb als Organisationszentrum von Sätzen (Verb-Valenz) für den Aufbau der Sprachkompetenz zentral und im Vergleich zu den anderen Wortklassen morphologisch interessanter und ergiebiger ist. Es kann hier aber nicht darum gehen, einen erschöpfenden Überblick über die Entwicklung des gesamten Flexionssystems oder über den vollständigen Ausbau des Verben-Wortschatzes zu geben. Die Schreibaufgaben und die mündlichen Gespräche waren nicht darauf angelegt, alle oder eine bestimmte Gruppe von Verben in ihrem Entwicklungsverlauf über drei Jahre hinweg zu verfolgen und vollständig zu dokumentieren. Für einige häufige Verben (Auxiliare und Modalverben) ergibt sich dennoch ein differenziertes Bild der Entwicklung.

4.3.1 Testsituationen und Datenerfassung

Die Datenbasis für die Evaluation der Entwicklung des Wortschatzes und der Morphologie der Verben bilden einerseits die fünf transkribierten Gesprächsserien G-1–5 mit den Profil-SchülerInnen aus 4.2, andererseits sieben schriftliche

Texte derselben Profil-SchülerInnen, die ebenfalls verteilt über die drei Sekundarschuljahre entstanden sind.

Die folgende Tabelle 27 zeigt den zeitlichen Rhythmus der Datenerhebung. Am Ende des 2. Sekundarschuljahrs, im Juni 96, wurde die schriftliche Datenerhebung (SCHR-5) und die mündliche (G-4) in derselben Testsituation zusammen mit dem Leseverstehenstest (LV2) als kombinierter Test durchgeführt; es handelte sich um eine Testbatterie (multiple mode test) in Form eines Simulationsspiels (cf. 4.2 und 4.4, sowie auch die Beispiele im Anhang). Auch SCHR-6, im Dezember 96, ist Teil eines kombinierten Tests mit mündlich G-5. Diese beiden Schnittstellen sind für die Datenauswertung – besonders für den Vergleich zwischen schriftlicher und mündlicher Sprachkompetenz – interessant.

Tab. 27: Zeitlicher Rhythmus der Datenerhebung und Anzahl Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen

Sek. Jahr	ca. Lekt. On y va!	Test-daten	mündl. Tests	schriftliche Tests	n Sch. Pilotklassen					1 0 L	n Sch. Kontr.kl.				1 0 L
					3	4	5	6	7		8	9	10	12	
1.		Sept. 94	G-1		5	6	5	5	6	27	5	5	5	5	20
	L. 4	März 95	G-2		6	5	6	6	6	29	-	-	-	-	-
		März 95	SCHR-1 <i>Je vais au restaurant</i>		5	6	6	6	6	29	6	-	6	-	12
	L. 5	Juni 95	SCHR-2 <i>Ein Nachmittag in der Stadt x</i>		6	5	6	6	6	29	6	6	6	6	24
2.	L. 6	Sept. 95	G-3		6	5	5	6	6	28	4	5	5	4	18
	L. 7	Nov. 95	SCHR-3 <i>Fantasiengeschichte</i>		6	6	6	6	6	30	6	5	4	6	21
	L. 10	März 96	SCHR-4 <i>poisson sans poisson est poison</i>		3	6	5	6	5	25	6	5	6	6	23
	L. 13/14	Juni 96	G-4 <i>Une décision difficile</i>		6	5	6	6	5	28	5	5	5	5	20
			SCHR-5 <i>Une excursion en montagne</i>		5	6	6	6	5	28	6	5	6	5	22
3.	L. 15	Dez. 96	G-5 <i>Le travail des enfants</i>		-	6	-	6	5	17	4	5	3	4	16
			SCHR-6		-	6	-	6	5	17	5	3	6	5	19
	L. 17	April 97	SCHR-7 <i>si je pouvais migrer comme les oiseaux</i>		-	6	-	6	5	17	4	3	5	6	18

Die Profil-SchülerInnen der PK3 und PK5 standen im 3. Jahr nicht mehr zur Verfügung (cf. 2.2)

Die mündlichen Testsituationen wurden in 4.2.1 ausführlich vorgestellt. Besonderheiten im Zusammenhang mit der Erhebung der schriftlichen Daten werden im Folgenden dargestellt. Im Gegensatz zu den mündlichen Testsituationen, in denen die Gespräche ausserhalb der Klasse durchgeführt wurden, befanden sich

in den schriftlichen Tests die Profil-SchülerInnen nicht in einer Sonderrolle, weil jeweils die ganze Klasse mitschrieb. Das schriftliche Material liegt demnach von allen SchülerInnen aller Pilot- und Kontrollklassen vor, ausgewertet wurden jedoch nur die Daten der Profil-SchülerInnen.

In allen schriftlichen Testsituationen wurden die SchülerInnen durch die Lehrperson oder durch eine Begleitperson aus dem Projektteam mündlich in die Textaufgabe eingeführt, indem gemeinsam die Aufgabenstellung besprochen wurde. In der Regel hatten die SchülerInnen für das Schreiben ca. eine Stunde Zeit. Die folgende Instruktion war für alle verbindlich:

Schreibe mindestens eine Seite. Ausnahmsweise darfst du keine Wörter im Wörterbuch nachschlagen und auch deine Lehrerin, deinen Lehrer oder deine MitschülerInnen nicht fragen, wenn du Probleme hast. Mich interessiert nämlich, was du allein und spontan schreiben kannst. Schreibe so, dass ich es nachher lesen kann! Wenn du nicht genau weisst, wie man ein Wort schreibt, macht das nichts. Schreib das Wort so auf, wie es tönt. Ich bin nicht an deinen Fehlern interessiert, sondern an dem, was du bereits kannst. Falls dir ein Wort fehlt, schreib es auf deutsch dazu. Du darfst ruhig auch schwierigere Sätze machen oder andere Zeitformen ausprobieren. Lies am Schluss deine Geschichte nochmals durch. Wenn du etwas ändern willst, kannst du es gut lesbar in den Text hineinverbessern.

Die sieben schriftlichen Tests unterscheiden sich bezüglich Textsorte und Durchführung. Die erste Aufgabe, SCHR-1, *Je vais au restaurant*, lehnt sich an das im Lehrmittel durchgenommene Thema *Au restaurant (On y va! Lektion 3)* an, um den SchülerInnen einen guten Einstieg in das schriftliche Arbeiten zu ermöglichen. Bei dieser Aufgabe konnten die SchülerInnen auf das Vokabular des Lehrmittels zurückgreifen. Es wurde keine zusätzliche Wörterliste als Schreibhilfe vorgegeben.

Die zweite Aufgabe, SCHR-2, *Ein Nachmittag in der Stadt x*, und die dritte Aufgabe, SCHR-3, *Eine Fantasiengeschichte nach vorgegebenen Wörtern*, kann man zu den fiktiven Textsorten zählen, wobei für SCHR-2 ein Geschichtenanfang auf Deutsch und eine französische Wörterliste vorgegeben waren, für SCHR-3 jedoch nur eine Wörterliste.

Der fünfte Text, SCHR-5, *Une excursion en montagne*, ist ein Brief an eine/n FreundIn über ein bereits im Leseverstehenstest und in der mündlichen Situation vorbesprochenes Ereignis in den Bergen.

Die Textaufgaben SCHR-4, -6 und -7 gehen von einem Sachtext aus und kommen damit Textaufgaben des bilingualen Sachunterrichts am nächsten. Bei SCHR-4, *poisson sans poisson est poison*, wurde den SchülerInnen eine französische Zeitungsmeldung über ein Fischsterben vorgelegt, zu dem sie eine die Umstände erläuternde Geschichte erfinden mussten.

Der sechste Text, SCHR-6, forderte eine argumentative Stellungnahme zum Thema *Kinderarbeit* heraus. Ausgangspunkt sowohl für die schriftliche Aufgabe als auch für die daran anschliessende mündliche Testsituation, G-5, war ein Dokumentarfilm auf Video zum Thema *le travail des enfants* (cf. 4.2.1).

Der letzten Aufgabe, SCHR-7, *Si je pouvais migrer comme les oiseaux*, ging ein Leseverstehenstest zum Thema *Migration von Tieren* voraus (LV3, cf. 4.4). Die letzten drei Aufgaben, SCHR-5, -6 und -7, unterscheiden sich demnach von den vier vorhergehenden insofern, als sie Teilaufgaben einer Testserie sind. Die Schreibaufgabe war in eine umfassendere Situation eingebettet und die Profil-SchülerInnen konnten sich mit dem Thema länger auseinandersetzen, was sich positiv auf die Ausdrucksmöglichkeiten auswirkte.

Ausser bei den Aufgaben SCHR-1 und -7 war immer eine französische Wörterliste vorgegeben (v.a. Verben), die beim Schreiben nach Möglichkeit verwendet werden sollte. Durch die Vorgabe einiger unregelmässiger, d.h. schwierig konjugierbarer aber häufiger Verben, die im Lehrmittel zum Testzeitpunkt noch nicht behandelt worden waren, sollte sich zeigen, wie die SchülerInnen mit diesen Verben umgehen können, d.h. auf welche lernersprachlichen Regeln sie dabei zurückgreifen.

Bezüglich Textlänge und vorgegebener Wörter weichen die zurückerhaltenen Schülertexte jedoch zum Teil von den Vorgaben ab: Nicht alle SchülerInnen brachten einen Text von einer ganzen Seite zustande und nicht alle verwendeten alle vorgegebenen Wörter.

Erfassung der Rohdaten

Als Grundlage für die Untersuchung dienten sog. *Verbalsätze*. Unter Verbalsätzen verstehe ich Strukturen mit Prädikativität, also einfache Sätze, Teilsätze (z.B. Infinitivsätze), elliptische Sätze (z.B. mit fehlendem Prädikat). Die Verbalsätze der fünf mündlichen und sieben schriftlichen Texte der Profil-SchülerInnen wurden auf Rohdatenblätter übertragen.

Das folgende Beispiel zeigt einen Text eines Profil-Schülers aus dem 5. schriftlichen Test (SCHR-5), sowie dessen Erfassung in der Rohdaten-Tabelle 28. Die Einbettung des 5. schriftlichen Tests in die Testbatterie, die Aufgabenstellung und ein weiteres Beispiel eines Schülertexts findet sich im Anhang.

Beispiel: Text SCHR-5 von Profilschüler 292:

Cher ami,

Mes amis, notre maître et moi, nous sommes allé un excursion. Nous avons prendre beaucoup de manger et de boire. Aussi une tente. Tout a coup il a commencé de pleut. Trois sont été mal parce qu'il a bu de l'eau malade. Et Claire est tombé et a cassé la jambe. Nous lui avons liegengelassen et sont allé à un grotte, parce qu'il y a commencer de naiger. Claire se sentir mal. Il se sent verlassen, et c'est vrai! Il a fini de neiger. Nous sommes allé sans les trois qui sont malade! Nous allons traversé une grande fleuve et Vincent wurde mitgerissen. Dans 30 mètres il a eu un Wasserfall: adieu Vincent! Le maître et moi nous avons fini l'excursion, et freuen uns. C'a été très beau excursion. Je ne sait pas quoi est passiert avec les autres. Auf jeden Fall haben wir einen Bären gehört quand nous sommes traversé le fleuve

Bei der Datenaufnahme wurde unterschieden zwischen Aussageintention und Realisation (cf. Kopfzeile der Tabelle 28). Es handelt sich dabei um eine tendenzielle Festlegung bezüglich Tempus und Modus, wie sie durch den Kontext

nahegelegt wird, d.h. die einzelnen Verbalsätze wurden unabhängig von ihrer realisierten Form unter der entsprechenden intendierten Aussage eingeordnet. So wechselt z.B. der Profil-Schüler 292 beim Text SCHR-5, den er in der Vergangenheitsform (Passé composé) erzählt, mehrmals vom Passé composé ins Présent. Diese nicht intendierten Présent-Formen werden unter der Rubrik *indicatif actif passé* aufgeführt und nicht unter *indicatif actif présent*. Die Unterscheidung zwischen Aussageintention und -realisation ist im Hinblick auf Aussagen zur Verwendung und Entwicklung temporaler und modaler Markierungen wichtig.³⁵

Tab. 28: Ausschnitt aus Rohdatenerfassung SCHR-5 von Profil-Schüler 292

Aussageintention	Realisation					
	SCHR-5	einleit. Satz-teile	Subjekt	Ng./Pr	Verb	Ng. Objekte
ind. act. passé		tout a coup	il		a commencé	+Inf.S de
		+S parce qu'	il		a commencer	+Inf.S de
		+S et	il (=elle)	se	sent	verlassen et +S
		+S et	c'		est	vrai
			il		a fini	+Inf.S de
		dans 30 mètres	il	y	a eu	un Wasserfall
		+S	quoi		est passiert	avec les autres
		Claire	se	sentir	mal	
		mes amis		sommes allé	un excursion	
		notre maître et moi		avons prendre	beaucoup de manger et de boire	
		nous		avons liegengelassen	et +S	
	+S et	(nous)	lui	sont allé	à un grotte parce que +S	
	auf jeden Fall	VS		haben wir ... gehört	... einen Bären ... quand +S	

Subjekt und Prädikat stehen im Zentrum. Darum herum sind die einleitenden Satzteile, die Negation und pronominalen Teile und die Objekte angeordnet. Die Verbalsätze sind nicht textchronologisch sondern der Übersichtlichkeit halber innerhalb der einzelnen Texte nach den 6 Personalformen geordnet. Fettgedruckt sind fehlerhafte, Verbstrukturen, resp. deutsche Verben. Ng. = Negation, Pr. = Pronomen

³⁵ In Anbetracht der Komplexität des Sachverhalts und angesichts der kurzen Untersuchungszeit wurde später darauf verzichtet, diese Daten zwecks statistischer Analyse zu erfassen. In der Erfassung der Analysedaten bilden die angegebenen *Token* die Anzahl der realisierten Verbformen. In einer Folgeuntersuchung soll dieser interessante Bereich der Sprachlernstrategien zwischen *Intention* und *Realisation* analysiert werden.

4.3.2 Erwerb des Verben-Wortschatzes

Der Wortschatz ist beim Sprachenlernen aus zwei Gründen besonders wichtig. Er schafft einerseits die Grundlage für eine gute kommunikative Kompetenz, andererseits vermittelt er syntaktische, morphologische und phonologische Informationen über Wörter, die zum Aufbau der L2-Strukturen dienen (cf. die Ausführungen in 3.2). Der bilinguale Sachunterricht, wie er in diesem Projekt verwirklicht wurde, bietet dank eines inhaltlich reichen Angebots einen breiten und vielfältigen Zugang zum Wortschatz. Es kann erwartet werden, dass der bilinguale Sachunterricht den Aufbau eines umfangreichen und differenzierten Wortschatzes besser unterstützt und fördert als der traditionelle *On y va!*-Unterricht. Die Ergebnisse aus der Kieler Wortschatzuntersuchung (WODE 1994, Bd. II, KICKLER 1995) bestätigen diese Annahme.

Insgesamt zeigen die mündlichen Tests, dass sich der bilinguale Unterricht schon nach sieben Monaten sehr positiv auf den Wortschatz der teilnehmenden Schüler ausgewirkt hat. Dieses Ergebnis deckt sich (...) auch mit den persönlichen Eindrücken der beteiligten Fach- und Englischlehrer, die den Wortschatz der bilingualen Schüler als "viel besser" bzw. "besser" als denjenigen vergleichbarer Schüler aus traditionellem Englischunterricht einschätzen (WODE 1994, Bd. II:83).

Auf der Basis der oben (4.3.1) beschriebenen Daten soll die vorliegende Wortschatzuntersuchung zeigen, wie sich der produktive Verben-Wortschatz der Profil-SchülerInnen in den Pilot- und Kontrollklassen im Lauf der drei Jahre unter unterschiedlichen Unterrichtsbedingungen entwickelte. Im Gegensatz zum Kieler Wortschatzprojekt (KICKLER 1995) wird in dieser Untersuchung der semantische Bereich des Wortschatzes nicht analysiert. Der Gebrauch von Synonymen, Hyponymen o.ä. und der kontextadäquate Gebrauch der Verben würden einen weiteren Einblick in die unterschiedlich kompetente Kommunikationsfähigkeit der Testpersonen ermöglichen. Eine Vertiefung der Untersuchung um den semantischen Aspekt hätte jedoch die Grenze der vorliegenden Wortschatzuntersuchung gesprengt. Im Gegensatz zur Kieler Wortschatzstudie, die den erreichten Wortschatz nach sieben Monaten bilingualen Unterrichts prüfte, wird in dieser Untersuchung die Entwicklung des Wortschatzes über drei Jahre beschrieben. Longitudinalstudien zum Zuwachs des produktiven Wortschatzes sind selten durchgeführt worden. Auch COADY (1997:176) weist auf diesen Mangel im Vergleich zu Ergebnissen aus dem Erstspracherwerb hin: «But there is not any comparable research for L2.» Mit der vorliegenden Langzeitstudie wird ein Beitrag an die in der L2-Forschung immer noch seltene Erforschung des Entwicklungsverlaufs des produktiven Wortschatzes geleistet.

4.3.2.1 Datenerfassung zum Verben-Wortschatz

Die vorliegende Untersuchung zum Verben-Wortschatz erfasst die im Rohdatenraster aufgenommenen Verben (cf. Tab. 28) unter fünf Gesichtspunkten:

1) Verb-Types und -Token

In einem ersten Schritt wurden in jedem Text³⁶, resp. Rohdatensatz, der Profil-SchülerInnen die Types und die Token der Verben ausgezählt. Als *Types* zähle ich die Vorkommen der in den Texten verwendeten *verschiedenen* Verben, als *Token* die Verben *insgesamt*, d.h. die Verwendungshäufigkeit. Die Types geben einen Hinweis auf den Umfang des Verben-Wortschatzes. Die Token geben Aufschluss über die Länge der Texte: sie zeigen die Fähigkeit und die Bereitschaft, das erworbene Vokabular anzuwenden. Die Token-Werte entsprechen ungefähr der Anzahl der verwendeten Verbalsätze; sie sind jedoch höher bei modalen Infinitivkonstruktionen, da dort pro Verbalsatz zwei Verben gerechnet werden (modales Hilfsverb und Hauptverb). So braucht z.B. Profil-Schülerin 339 in SCHR-3 17 Types und 23 Token in 23 Verbalsätzen, d.h. sie gebraucht durchschnittlich auf 1,4 Verbalsätze ein neues Verb, wobei 1 Verb dreimal verwendet wurde, 4 Verben zweimal und 12 Verben nur einmal.

Im Gegensatz zur Kieler Untersuchung wurde nicht für jede/n Profil-Schüler/in sondern nur für die beiden Gruppen (Pilot- vs. Kontrollklassen) ein Lexikon für jeden mündlichen und jeden schriftlichen Test erstellt (cf. nächster Abschnitt), da hier vor allem der unterschiedliche Wortschatz der beiden Gruppen von Interesse ist. Das Material würde aber eine auf den individuellen Wortschatz angelegte Studie erlauben. Es wäre im Weiteren interessant gewesen, die von den Profil-SchülerInnen gebrauchten Verben mit einem klassischen Grundwortschatz zu vergleichen (cf. die vergleichende Studie von KICKLER 1995:51ff.). Aus den genannten Gründen konnte dies jedoch hier nicht geleistet werden.

2) Grundwortschatz – erweiterter Wortschatz – individueller Wortschatz

Umfang und Gebrauch des Wortschatzes zeigen sich nicht nur bei Types und Token, sondern auch darin, in welchem Mass Lernende Wörter benutzen, die keinem oder nur wenigen der übrigen SchülerInnen zur Verfügung stehen. Nach LAUFER (1991, zit. in KICKLER 1995:58) ist dies ein Ausdruck für "lexikalische Originalität". Um einen differenzierten Einblick in den Umfang und die Struktur des Wortschatzes zu gewinnen, wurde für jeden Test eine Liste aller Types zusammengestellt, die in den Texten der Profil-SchülerInnen verwendet wurden. Diese Listen geben an, von wievielen Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen ein bestimmter Type verwendet wurde. Aufgrund der Verwendungshäufigkeit wurden die Types in drei Kategorien unterteilt:

– Verben, die nur von einer Person verwendet wurden, sind der Kategorie *individueller Wortschatz* (IWS) zugeteilt.

³⁶ In der Folge bezeichnen wir sowohl die in 4.2 evaluierten mündlichen Testergebnisse G-1-5, als auch die schriftlichen Testergebnisse SCHR-1-7 zusammenfassend oft einfach als "Texte".

- Verben, die von mehr als fünf Profil-SchülerInnen gebraucht wurden, fallen unter die Kategorie *Grundwortschatz* (GWS).
- Die restlichen Verben, die von zwei bis vier Profil-SchülerInnen gebraucht wurden, unter die Kategorie *erweiterter Wortschatz* (EWS).

Diese Verbenlisten geben also nicht die absoluten Häufigkeiten (Token-Zahlen) wieder, sondern zeigen, von wie vielen Profil-SchülerInnen ein bestimmtes Verb gebraucht worden ist. Mit den Verbenlisten ist es möglich, die Verteilung des individuellen oder gruppenspezifischen Wortschatzes auf die drei Bereiche festzustellen, d.h. es kann für jede Profil-SchülerIn beider Gruppen bei jedem Test bestimmt werden, wie viele der verwendeten Types im Grundwortschatzbereich, wie viele im Bereich des erweiterten Wortschatzes, und wie viele nur von einer Person verwendet werden (individueller Wortschatz).

Tab. 29: Auszug aus einer Liste der Verb-Types, SCHR-4, Thema: «poisson sans boisson...», März 96

Grundwortschatz GWS (bei 5 und mehr Profil-Sch.)				Erweiterter Wortschatz EWS (bei 2-4 Profil-Sch.)				Individueller Wortschatz IWS (nur 1 Sch.)		
Types	Total	PK	KK	Types	Total	PK	KK	Types	PK	KK
être	43	24	19	acheter	4	2	2	alarmer*	1	0
avoir	31	18	13	aimer	4	3	1	analyser*	1	0
faire	25	12	13	boire	4	2	2	commencer	0	1
trouver	23	11	12	connaître	4	3	1	comprendre	1	0
manger	19	9	10	regarder	4	3	1	couler*	0	1
voir	13	9	4	téléphoner	4	2	2	craindre*	1	0
(...)				(...)				(...)		

Im 4. schriftlichen Test (SCHR-4) wurden die Daten von 26 Profil-SchülerInnen der Pilotklassen (PK) und 23 Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen (KK) ausgewertet. Die Liste liest sich z.B. für das Verb *être* folgendermaßen: 43 Profil-SchülerInnen verwendeten *être* mindestens einmal, davon 24 der 26 Profil-SchülerInnen der Pilotklassen und 19 der 23 Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen. (n Profil-SchülerInnen cf. Tab. 27).

Mit * sind jene Verben markiert, die zum Testzeitpunkt noch nicht in dem den Unterricht begleitenden Lehrmittel *On y va!* vorgekommen sind, also einem anderen Input entstammen müssen. Diese Verben werden im Folgenden als Nicht-*On y va!*-Verben (NOV) bezeichnet.

Die in den schriftlichen Testaufgaben in Wörterlisten und in den mündlichen durch die Interviewerin als Formulierungshilfe vorgegebenen Verben sind in diesen Listen nicht aufgeführt, da sie nicht dem produktiven Wortschatz der Profil-SchülerInnen entstammen.

Insgesamt stehen vier Verbenlisten für die mündlichen Texte³⁷ und sieben Verbenlisten für die schriftlichen Texte zur Verfügung. Vergleicht man die Listen untereinander, so decken sie sich im Grundwortschatzbereich stark, variie-

37 Der 2. mündliche Test, G-2, wurde nur mit den Pilotklassen durchgeführt und deshalb nicht in die vergleichende Untersuchung einbezogen, also auch keine Liste der Verb-Types erstellt (cf. 4.2.2.1, Fussnote 32).

ren aber beträchtlich im erweiterten und im individuellen Wortschatz, was einerseits auf die Textsorte (mündliche vs. schriftliche, fiktive vs. Sachtexte) und auf die unterschiedlichen Testsituationen, andererseits auf den unterschiedlichen Stand der Sprachentwicklung zurückzuführen ist.

3) Inputquellen: Lehrmittel *On y va!*, Texte und Medien des bilingualen Sachunterrichts, Kontaktsituationen etc.

Der bilinguale Sachunterricht führt die SchülerInnen an einen breiteren, oft fachspezifischen Wortschatz heran, der sich zwar im Grundwortschatz mit dem vom Lehrmittel behandelten Wortschatz deckt, im übrigen aber über diesen hinausgeht. Es war zu erwarten, dass sich der reichere Input auf den Wortschatz, den die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen aufbauen, auswirkt. Damit die Herkunft des Wortschatzes näher bestimmt werden konnte, musste der im Lehrmittel *On y va!* als verbindlich erklärte Verben-Wortschatz erfasst werden. Pro Lehrmittellektion wurde eine Verbenliste der im Unterricht behandelten Verben erstellt. Zu jedem Testzeitpunkt wurde der erreichte Lehrmittelstand festgehalten. Der von den Profil-SchülerInnen je Test gebrauchte Verben-Wortschatz wurde mit den entsprechenden Verbenlisten des *On y va!* verglichen. Die über diese Listen hinausgehenden Verben wurden als sog. Nicht-*On y va!*-Verben gezählt.

4) Deutschsprachiger Verben-Wortschatz und Ableitungen

Der Rückgriff auf die L1 bei fehlender Verfügbarkeit des entsprechenden französischen Verbs ist ein gängiges Merkmal zweisprachiger Situationen (WODE 1994, Bd. II, 4.2.2). Daraus lassen sich Rückschlüsse auf individuelle Produktionsstrategien und auf den Grad der Automatisierung des Wortschatzes ziehen. Bei den L1-Verben wurden nur die Token erhoben.

Eine andere Wortschatzstrategie ist es, bei fehlendem französischem Verb dieses von einem Nomen oder Adjektiv abzuleiten oder es durch produktive französische Wortbildungsmuster (z.B. durch Vorsilben wie frz. *re-* + Infinitiv) zu bilden. Diese Verableitungen wurden erfasst. Sie bieten auch bei der Analyse der Morphologie ein interessantes Untersuchungsfeld (cf. dazu Abschnitt 4.3.3).

Als Beispiel der Datenerfassung zeigt die folgende Tabelle 30 einen Ausschnitt der Datenblätter der PK6 für die ersten drei mündlichen Tests. Die Zahlen geben die absoluten Werte für die Types und Token wieder.

Die Tabelle liest sich z.B. für Profil-Schüler 153 beim 3. mündlichen Gespräch, G-3, wie folgt:

Profil-Schüler 153 verwendet in diesem Gespräch 11 verschiedene französische Verben (Types) bei insgesamt 40 gebrauchten Verben (Token) in 42 Verbalsätzen; 2 dieser Types stammen aus dem Nicht-*On y va!*-Wortschatz NOV, keine Types entfallen auf den individuellen Wortschatz IWS, 7 Types gehören zum Grundwortschatz GWS, 4 zum erweiter-

ten Wortschatz EWS. Er macht keine Verbalbildungen und weicht in diesem Gespräch nie auf ein deutsches Verb aus.

Auszug aus der Datenerfassung

Tab. 30: Verben-Wortschatz: Ausschnitt aus den Auswertungsbogen der mündlichen Texte der Pilotklasse 6

Text	Kat.	Profil-SchülerInnen PKs						Ø
		153	154	160	164	165	167	
G-2	a	13	9	7	9	7	13	9.7
	b	29	14	14	27	13	32	21.5
	c	29	13	12	23	13	31	20.2
M	d	1	0	0	1	0	3	0.8
	e	2	0	0	1	1	1	0.8
r	f	8	7	6	7	5	7	6.7
	g	3	2	1	1	1	5	2.2
95	h	0	0	0	0	0	0	0
	i	0	0	0	0	0	0	0
G-3	a	11	10	6	-	7	11	9
	b	40	23	20	-	15	44	28.4
	c	42	22	20	-	16	41	28.2
S	d	2	1	0	-	1	3	1.4
	e	0	1	0	-	0	3	0.8
p	f	7	8	5	-	6	6	6.4
	g	4	1	1	-	1	2	1.8
95	h	0	0	0	-	0	0	0
	i	0	0	0	-	1	0	0.2

- a n verschiedene Verben; Types
 b n verwendete Verben; Token
 c n Verbalsätze
 d n Types Nicht-*On y su!*
 e n Verben aus individuellem Wortschatz
 f n Verben aus Grundwortschatz
 g n Verben aus erweitertem Wortschatz
 h n Verb-Ableitungen
 i n deutsche Verben (Token)
- Fehlende Daten (-) bedeuten Abwesenheit zum Zeitpunkt der Testdurchführung.
 Die rechte Spalte zeigt die Durchschnittswerte für alle Profil-SchülerInnen der PK6.

4.3.2.2 Quantitative und qualitative Auswertung der Daten

Die ermittelten Types- und Token-Werte wurden statistisch analysiert. Die Ergebnisse dieser quantitativen Analyse sollen Erklärungen für die unterschiedlichen Leistungen der Profil-SchülerInnen der Pilot- und der Kontrollklassen in der mündlichen und schriftlichen Textproduktion im Verlauf der drei Beobachtungsjahre liefern. Differenziertere Aussagen über den Erfolg des zweisprachigen Sachunterrichts würde eine feinere qualitative Analyse der Daten ermöglichen, die hier jedoch nur punktuell in einzelnen Bereichen geleistet werden kann.

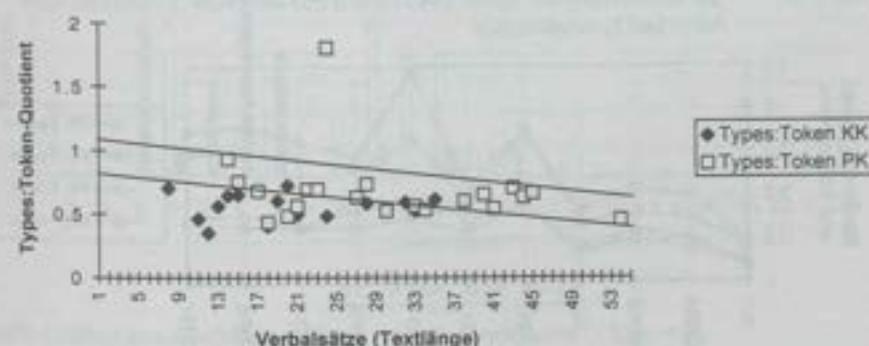
Ein übliches Verfahren bei der Wortschatzanalyse besteht darin, Umfang und Differenziertheit durch das Verhältnis der Types zu den Token auszudrücken. Auf dieses Verfahren habe ich jedoch verzichtet und es statt dessen vorgezogen, die Types und die Token der Verben getrennt zu berechnen. Folgende Gründe

haben zur Annahme geführt, dass das einfache Types:Token-Verhältnis für diese Untersuchung zu wenig aussagekräftig sei:

Das Verhältnis Types:Token hat nur dann Aussagekraft, wenn die Textlänge für alle Testpersonen konstant ist. Die Länge der mündlichen und schriftlichen Texte der Profil-SchülerInnen ist jedoch bei allen Tests so unterschiedlich ausgefallen, dass der Types:Token-Quotient an Aussagekraft verliert. Kurze Texte, d.h. Texte mit wenig Token, haben die Tendenz, mehr verschiedene Wörter, d.h. Types, zu beinhalten, was zu einem eher hohen Quotientwert führt, während bei längeren Texten die Anzahl der Types langsam abnimmt, was einen zunehmend tieferen Quotientwert zur Folge hat.

So hätte beispielsweise Profil-Schüler 153 bei den mündlichen Tests G-2 und G-3 (cf. Tab. 30) mit 29 und 42 Verbalsätzen tiefere, d.h. schlechtere Werte (Types:Token: 13:29=0.4 / 11:40= 0.3), als der leistungsmässig schwächere Profil-Schüler 154 (Types:Token: 9:14=0.6 / 10:23=0.4). Profil-Schüler 153 verwendet in diesen mündlichen Texten zwar mehr Types und Token als der Profil-Schüler 154 – ist also kommunikationsfreudiger und sprachlich vielseitiger – braucht aber nur in jedem zweiten oder dritten Verbalsatz ein neues Verb, während Profil-Schüler 154 dies nach jedem ersten resp. zweiten Verbalsatz tut.

Grafik 31: Types:Token der total 50 Profil-SchülerInnen der Pilotklassen (PK) und Kontrollklassen (KK) im 5. schriftlichen Test (SCHR-5)



n Profil-SchülerInnen pro Test cf. Tab. 27

Grafik 31 zeigt beispielhaft beim 5. schriftlichen Test, wie sich der Types:Token-Quotient der Profil-SchülerInnen der Pilot- und der Kontrollklassen zur Textlänge verhält. Die Grafik zeigt die Quotienten für alle 50 Profil-SchülerInnen der beiden Gruppen wobei gleiche Werte in einem Punkt zusammenfallen. Die höchsten Quotienten von 1.8 (14 Verbalsätze) und 1 (24 Verbalsätze) sind im unteren Textlängenbereich anzutreffen, worauf die Werte dann tendenziell mit zunehmender Anzahl Verbalsätze langsam abnehmen. Die Profil-Schülerin mit dem längsten Text (55 Verbalsätze) kommt auf den gleichen Types:Token-Quotienten wie SchülerInnen, die eine Textlänge von nur 10 bis 20 Verbalsätzen zustande bringen.

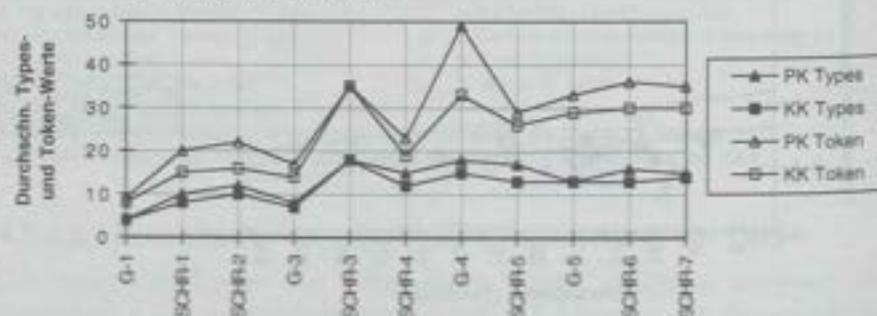
Schon dieser einfache Vergleich zeigt, dass die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen einerseits bei vergleichbarer Textlänge leicht bessere Werte erzielen als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen, d.h. sie verfügen tendenziell über mehr Types. Andererseits zeigt sich hier auch, dass sie längere Texte schreiben als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen, d.h. die stärkere Gewichtung der schriftlichen Sprachproduktion des bilingualen Sachunterrichts wirkt sich hier deutlich aus.

Ein Kürzen der Texte auf ein vergleichbares Längenmass kam nicht in Frage, da Texte im Anfang-, Mittel- und Endbereich inhaltlich und damit auch bezüglich der Types-Token grosse Unterschiede aufweisen können. Es wurde also darauf verzichtet, den Quotienten aus dem Verhältnis der Types:Token zu berechnen und diese Werte einer Varianzanalyse zu unterziehen. Statt dessen wurden die Token- und die Types-Werte statistisch separat ausgewertet.

Die Entwicklung des Verben-Wortschatzes

Um den Entwicklungsverlauf beim Erwerb des Wortschatzes der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen beschreiben zu können, werden in der folgenden Grafik 32 die durchschnittlich erreichten Types- und Token-Werte pro Gruppe im Verlauf der drei Jahre dargestellt.

Grafik 32: Die Entwicklung der Types- und Token-Werte der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen



n Profil-SchülerInnen pro Test cf. Tab. 27

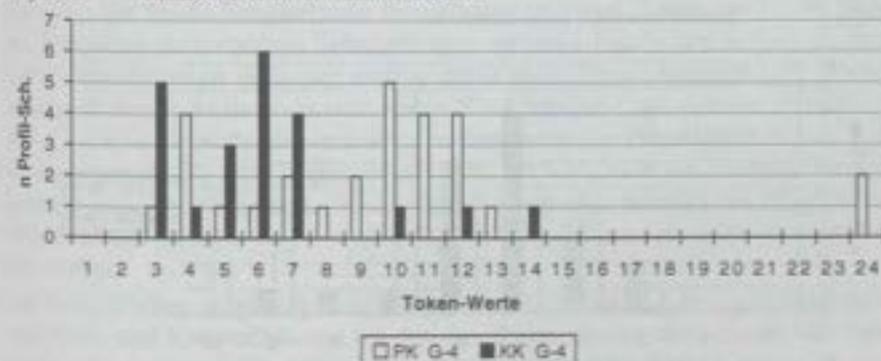
Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich die Profil-SchülerInnen beider Gruppen über die ganze Untersuchungszeit hinweg sowohl bezüglich der Textlänge (Token) als auch bezüglich des Umfangs des Wortschatzes (Types) kontinuierlich entwickeln. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen liegen dabei meist über den Werten der Kontrollklassen. Während die Zunahme der Types bei beiden Gruppen nach dem zweiten Jahr leicht stagniert, verzeichnen die Token einen kontinuierlichen Zuwachs. Ein hoher Token-Wert kann als Zeichen für eine gute Textkompetenz gesehen werden. Die Profil-SchülerInnen der Pilot- und der Kontrollklassen scheinen sich zunehmend sicherer im Gebrauch des

Französischen zu fühlen, d.h. das Schreibtempo hat zugenommen, die Planungszeit abgenommen. In einem für alle Tests ungefähr gleichen zeitlichen Rahmen produzieren die meisten Profil-SchülerInnen gegen Ende der Untersuchungszeit durchschnittlich längere Texte. Die Stagnierung der Types-Kurven gegen Anfang des dritten Jahres muss aber nicht bedeuten, dass der Verben-Wortschatz nicht zugenommen hat, denn der Einsatz und die Verfügbarkeit des eigenen Wortschatzes hängt auch sehr stark von der Aufgabenstellung ab.

Bereits beim ersten mündlichen Test, G-1, beobachten wir einen (nicht signifikanten) Unterschied zwischen den Punktwerten der beiden Gruppen.³⁸ Ein erster hochsignifikanter Unterschied im Umfang des Verben-Wortschatzes (Types) und in der Länge der Texte (Token) zeigt sich – zugunsten der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen – nach einem Jahr bilingualen Sachunterrichts im zweiten schriftlichen Test, SCHR-2 (Types: $p=0.005^{**}$; Token: $p=0.002^{**}$). Am Ende des zweiten Jahres (SCHR-4, G-4 und SCHR-5) gehen die Kurven am weitesten auseinander.

Die Grafiken 33-36 visualisieren für den Test *une décision difficile* (G-4 und SCHR-5) die hochsignifikanten Unterschiede für die Types- und Token-Werte:

Grafik 33: Token-Werte im 4. mündlichen Test



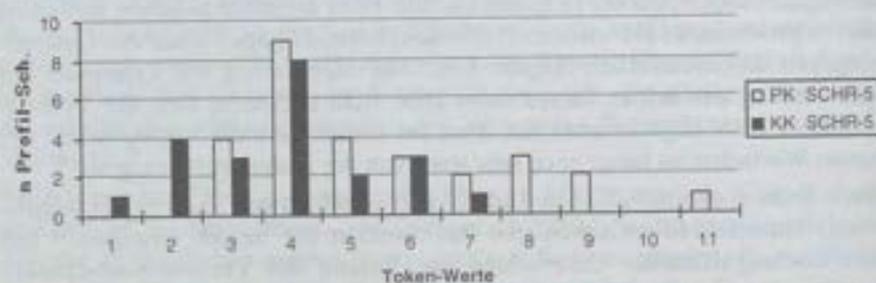
Profil-SchülerInnen Pilotklassen (PK), $n = 48$; Kontrollklassen (KK), $n = 50$

Um die Anschaulichkeit der Darstellung in den Grafiken 33 und 34 zu verbessern, wurden die Rohwerte der Vorkommen gruppiert: für die Token-Werte wurden jeweils 4 Vorkommen in einem Punktwert zusammengefasst, d.h. 1-4 Token bekommen in den Grafiken den Token-Wert 1, 5-8 Token den Wert 2, usw. In Grafik 33 beim Token-Wert 3 kann abgelesen werden, dass 1 Profil-SchülerIn einer Pilotklasse resp. 5 der Kontrollklassen im 4. mündlichen Test 9-12 Token verwendeten.

Der 4. mündliche Test ergab bei den Token-Werten einen signifikanten Unterschied zu Gunsten der Pilotklassen von $p=0.01^{**}$, der 5. schriftliche Test die sehr hohe Signifikanz von $p=0.001^{***}$.

³⁸ Zu den Unterschieden in der Ausgangsstichprobe cf. auch 4.4.2.2.

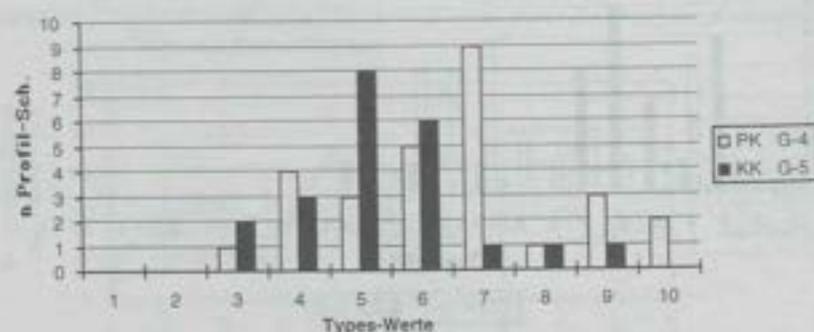
Grafik 34: Token-Werte im 5. schriftlichen Test



Profil-SchülerInnen Pilotklassen (PK), n = 48; Kontrollklassen (KK), n = 50

Aus den beiden Grafiken wird sofort deutlich, dass die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen in den unteren Wertebereichen unter-, bei den hohen Werten übervertreten sind. Die mündlichen und die schriftlichen Beiträge der Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen sind viel kürzer und, wie aus den Grafiken 35 und 36 hervorgeht, der Umfang ihres Verben-Wortschatzes geringer als derjenige der Pilotklassen.

Grafik 35: Types-Werte im 4. mündlichen Test



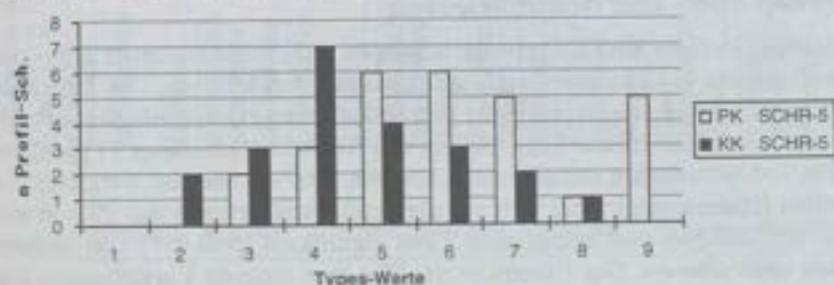
Profil-SchülerInnen Pilotklassen (PK), n = 48; Kontrollklassen (KK), n = 50

Für die Types -Werte wurden jeweils 3 Vorkommen in einem Punktwert zusammengefasst, d.h. 1-3 Types bekommen in den Grafiken den Types-Wert 1, 4-6 Types den Wert 2, usw. In Grafik 35 beim Types-Wert 3 kann abgelesen werden, dass 1 Profil-SchülerIn einer Pilotklasse, resp. 2 der Kontrollklassen im 4. mündlichen Test 7-9 Types verwendeten.

Bei den Types-Werten ergab sowohl der 4. mündliche als auch der 5. schriftliche Test die sehr hohe Signifikanz von $p=0,001^{**}$ zu Gunsten der Pilotklassen. Das 2. Sekundarschuljahr – Übergangsjahr von Basiskenntnissen zu erweiterten Kenntnissen in der L2 – beschleunigt durch ein rascheres Unterrichtstempo, durch einen grossen Zuwachs an grammatikalischem Wissen (Passé composé, Nebensätze, Futur proche, Imparfait), durch ein intensives Grammatik- und

Wortschatztraining wegen den Übertrittsprüfungen ins Gymnasium, etc. die Lernfortschritte.

Grafik 36: Types-Werte im 5. schriftlichen Test



Profil-SchülerInnen Pilotklassen (PK), n = 48; Kontrollklassen (KK), n = 50

Wie Grafik 32 zeigt, steigen die Kurven der Token im 3. Schuljahr nur gering an, während die Kurven der Types sich verflachen. In diesem letzten Schuljahr ergeben sich für das Mündliche (G-5) keine signifikanten Resultate mehr, der schriftliche Tests SCHR-6 bringt signifikante Ergebnisse für die Types-Werte zu Gunsten der Profil-SchülerInnen Pilotklassen (SCHR-6, Types, $p=0,03^{*}$). Diese im Vergleich zum zweiten Schuljahr eher mageren Ergebnisse erstaunen nicht. Lernverlaufskurven verlaufen erstens meist nicht linear, sondern sind gekennzeichnet durch Stillstände und sogar Rückschritte (vgl. vierter Abschn. in 4.3.4). Zweitens hatte sich mit dem Ausscheiden der Pilotklassen 3 und 5 die Zusammensetzung der Gruppe Pilotklassen im Vergleich zur Gruppe Kontrollklassen eher verschlechtert. Die leistungsmässig eher schwächere Pilotklasse 7 erhielt in der Gruppe der verbleibenden drei Pilotklassen ein grösseres Gewicht als vorher.

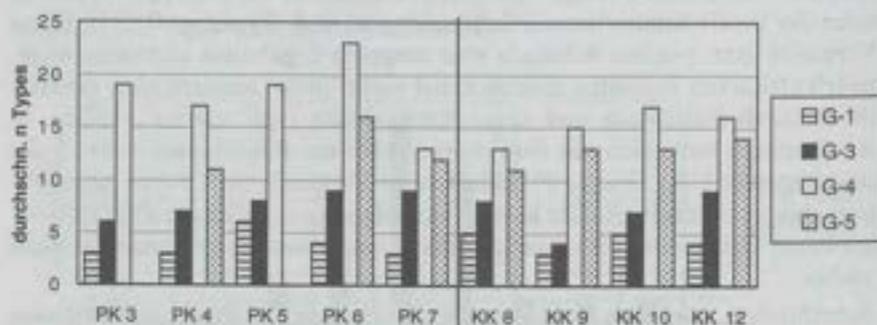
Im Schriftlichen zeigt sich der Unterschied zwischen den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen v.a. bei den Types bereits nach einem Jahr bilingualen Sachunterrichts (SCHR-2), während er im Mündlichen erst nach zwei Jahren (G-4) sichtbar wird. Die Ergebnisse der Kieler Wortschatzuntersuchung zeichnen ein entgegengesetztes Bild (KICKLER 1995:138f.). Die Resultate fielen dort für das Mündliche nach 7 Monaten bilingualen Unterrichts viel signifikanter aus als für das Schriftliche. Das zu unseren Ergebnissen stark kontrastierende Resultat lässt sich durch die verschiedene Ausgestaltung des bilingualen Sachunterrichts – die Kieler bilingualen Klassen waren stark am Mündlichen orientiert – und durch die unterschiedlichen Testaufgaben und Produktionssituationen erklären. Im Gegensatz zum Kieler Projekt wurde in unserer Unterrichtsform das schriftliche Arbeiten als lernwirksame L2-Produktionsform stark gefördert (cf. 3.4.1). Die unterschiedlichen Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Tests bestätigen, dass sich die Pilotklassen-LehrerInnen, im

Gegensatz zur Neuorientierung im L2-Schreiben, im mündlichen Unterricht weniger von der Methode des *On y va!* entfernt.

Die Entwicklung der Types bei den Profil-SchülerInnen der einzelnen Pilot- und Kontrollklassen

Die beiden Gruppen sind keineswegs homogen – die verschiedenen Pilot- und Kontrollklassen unterscheiden sich untereinander beträchtlich. Die folgenden Grafiken 37 und 38 zeigen einerseits fürs Mündliche, andererseits fürs Schriftliche die durchschnittliche Entwicklung des Wortschatzumfangs (Types) bei den Profil-SchülerInnen der einzelnen Klassen. Der statistische Vergleich der einzelnen Klassen zeigt, dass sich nur die Profil-SchülerInnen der PK6 in einzelnen schriftlichen und mündlichen Tests signifikant ($p=0.05^*$) von anderen Klassen unterscheidet. Der Unterricht der PK6 kam unseren Vorstellungen von bilingualem Sachunterricht am nächsten (cf. 2.4). Wie die folgenden Grafiken zeigen, erreichte diese Klasse auch absolut die höchsten Types-Werte. In G-3 unterscheidet sich die Leistung der PK6 gegenüber KK9 sogar signifikant.

Grafik 37: Entwicklung der Types-Werte nach Klassen in den mündlichen Tests

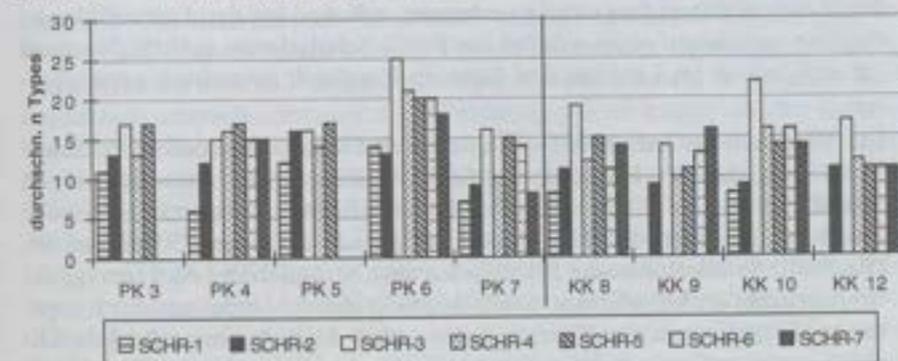


n Profil-SchülerInnen pro Pilotklasse (PK) und Kontrollklasse (KK) cf. Tab. 27
PK3 und PK5 standen in G-5 nicht mehr zur Verfügung.

G-4 (*une décision difficile*) zeigt einen grossen, differenzierten Verben-Wortschatz, wobei die PK6 den grössten Zuwachs verzeichnet. Am schlechtesten schneiden PK7 und KK8, 9 und 12 ab. In G-5 sind die Ergebnisse, wie oben bereits gesagt, nicht mehr signifikant, obwohl die PK6 auch hier die meisten Types verwendet.

Auch in den schriftlichen Tests, Grafik 38, unterscheidet sich der Umfang des Verben-Wortschatzes der Profil-SchülerInnen der PK6 zu anderen Klassenleistungen signifikant: in SCHR-1 zu PK4 und 7 und zu KK10, in SCHR-3 zu den PK4, 5 und 7 und zu KK12, in SCHR-4 zu PK7 und zu KK8, 9, und 12.

Grafik 38: Entwicklung der Types-Werte nach Klassen in den schriftlichen Tests



n Profil-SchülerInnen pro Pilotklasse (PK) und Kontrollklasse (KK) cf. Tab. 27
Der erste schriftliche Test wurde von KK9 und 12 nicht durchgeführt. PK3 und 5 standen für die beiden letzten schriftlichen Tests (SCHR-6 und -7) nicht mehr zur Verfügung.

Neben den Profil-SchülerInnen der PK6 können auch jene der PK3, 4 und 5 ihren Verben-Wortschatz gut aktivieren, während die PK7 schlechtere Resultate erbringt und sich kaum von den Kontrollklassen unterscheidet. Die besondere schulische Situation der PK7 beeinflusst diese Resultate stark (AVO-Klasse, unterschiedliche Niveaus in Französisch, cf. Kap 2.2) und ein Vergleich mit den anderen Pilotklassen ist deswegen schwierig. Die PK4, deren Unterricht sich im Verlauf der Untersuchungszeit zunehmend stärker unserem Modell des bilingualen Sachunterrichts annäherte, verbessert ab SCHR-2 und G-4 ihre Leistungen stark. Bei den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen ist KK9 die schwächste Klasse, während KK10 ähnliche Leistungen zeigt wie PK3 und 4.

Entwicklung der individuellen Leistungen der Profil-SchülerInnen

Betrachtet man die Entwicklung der individuellen Leistungen über die drei Beobachtungsjahre hinweg, so können vier wichtige Aussagen gemacht werden:

- Über zwei Drittel der Profil-SchülerInnen erbrachten in den drei Schuljahren konstante Leistungen, d.h. schwächere SchülerInnen blieben schwach, während gute SchülerInnen ihr gutes Niveau beibehielten.
- Die erbrachten individuellen Leistungen hängen stark von der Aufgabenstellung ab, d.h. vom gestellten Thema, von der sprachlichen Anforderung, von der vorausgehenden Vorbereitung und vom jeweiligen Lernstand. Die Entwicklungskurve der meisten Profil-SchülerInnen ist in allen Bereichen des Verben-Wortschatzes von Test zu Test schwankend und nur im grösseren Rahmen kontinuierlich.
- Bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen sind es rund ein Drittel der Profil-SchülerInnen, die ihren Verben-Wortschatz tendenziell verbessern konnten, d.h. sie haben sich im Vergleich zu den Leistungen der übrigen

konnten, d.h. sie haben sich im Vergleich zu den Leistungen der übrigen Profil-SchülerInnen rangmässig verbessert, während bei den Kontrollklassen dies nur gerade auf einen Fünftel der Profil-SchülerInnen zutrifft. Niemand hat sich jedoch im Lauf der drei Jahre im Vergleich zu anderen verschlechtert.

4. Ein Vergleich der individuellen Werte bei den mündlichen und schriftlichen Tests zeigt, dass die Hälfte der Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen im Mündlichen besser abscheidet als beim Schriftlichen, während dies bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen nur gerade auf einen Drittel zutrifft. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen sind bezüglich der Aktivierung des Wortschatzes im Mündlichen durchschnittlich gleich kompetent oder kompetenter als diejenigen der Kontrollklassen, aber deutlich besser im Schriftlichen, was wiederum auf die ausgedehntere schriftsprachliche Tätigkeiten (Lesen und Schreiben) im zweisprachigen Sachunterricht zurückgeführt werden kann.

Die verschiedenen Bereiche des Verben-Wortschatzes: Grundwortschatz, erweiterter Wortschatz, individueller Wortschatz

Sowohl die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen als auch der Kontrollklassen brauchen Verben aus allen drei Wortschatzbereichen (zur Unterscheidung in drei Bereiche cf. oben 4.3.2.1). In den mündlichen und schriftlichen Tests finden sich aber viele Belege für Verben, die zwar von mehreren Profil-SchülerInnen der Pilotklassen, jedoch von niemandem der Kontrollklassen gebraucht wurden, was vergleichbare Befunde der Kieler Untersuchung bestätigen (vgl. KICKLER 1995:60f. und 106). Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen gebrauchen die Verben aus allen drei Wortschatzbereichen häufiger. Die Resultate sind für die schriftlichen Tests aussagekräftiger als für die mündlichen, was mit der unterschiedlichen Produktionsbedingung zusammenhängt. Das Schreiben ermöglicht im Gegensatz zum Sprechen durch das verlangsamte Planen einen besseren Zugriff auf das Lexikon, d.h. es kann dabei Vokabular aktiviert werden, über das in der mündlichen Produktion nicht verfügt werden kann.

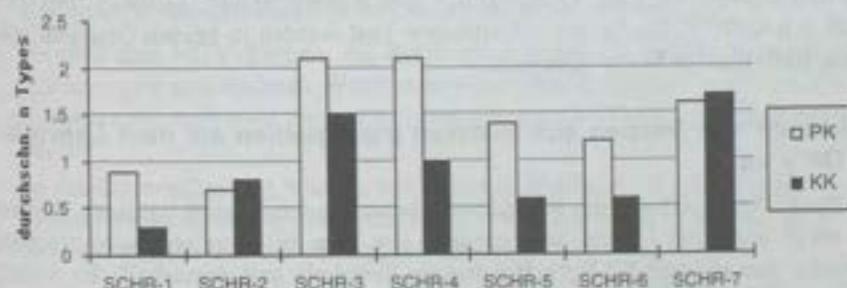
1) Verben-Grundwortschatz

Etwa die Hälfte der Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen bewegt sich kaum über den Grundwortschatzbereich hinaus. Im Vergleich zu ihnen dehnt sich der Verben-Wortschatz der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen früher in die Bereiche des erweiterten und individuellen Wortschatzes aus, was sich über die drei Jahre in zunehmend signifikanteren Ergebnissen niederschlägt (cf. unten, Kommentar zu Grafik 39). Beim 4. mündlichen und beim 5. schriftlichen Test, *une décision difficile*, am Ende des zweiten Sekundarschuljahres erreichen die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen gegenüber den Kontrollklassen auch im Grundwortschatzbereich signifikant bessere Resultate (G-4 $p=0.04^*$, SCHR-5 $p=0.01^*$).

2) Erweiterter und 3) individueller Verben-Wortschatz

Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen können erst in der schriftlichen Produktion auf ihren differenzierteren Verben-Wortschatz signifikant besser zurückgreifen als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen. In der mündlichen Produktion unterscheiden sich die Pilotklassen jedoch kaum von den Kontrollklassen. Die folgenden Grafiken 39 und 40 stellen die Ergebnisse der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen im erweiterten und individuellen Wortschatzbereich deshalb nur für die schriftliche Produktion vor. Innerhalb der beiden Gruppen (PK vs. KK) gibt es zwar beträchtliche Unterschiede – PK6, 3 und 5 und KK9 und 10 zeigen viel bessere Resultate als ihre Partnerklassen – insgesamt aber bauen die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen den erweiterten und den individuellen Wortschatz leicht früher und umfangreicher auf als die Kontrollklassen. Auch dieses Ergebnis bestätigt die Resultate der Kieler Untersuchung (cf. KICKLER 1995:60 und 104).

Grafik 39: Der erweiterte Verben-Wortschatz (EWS) in den schriftlichen Tests

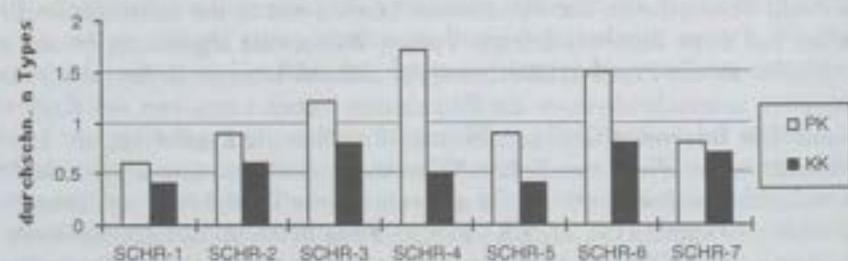


n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Der erste schriftliche Test wurde von den KK9 und 12 nicht durchgeführt. Die PK3 und 5 standen für die beiden letzten schriftlichen Tests nicht mehr zur Verfügung.

Von der Mitte des 1. bis zum Ende des 2. Sekundarschuljahres wächst bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen der erweiterte Wortschatz immer schneller und die Schere öffnet sich zu Ungunsten der Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen weiter, was sich in zunehmend signifikanten Ergebnissen niederschlägt. Vergleicht man die durchschnittliche Anzahl Types des erweiterten Verben-Wortschatzes der Profil-SchülerInnen aller Pilotklassen als Gruppe mit der Gruppe der Kontrollklassen ergeben sich folgende Unterschiede: SCHR-2 $p=0.08$, SCHR-3 $p=0.06$, SCHR-4 $p=0.03^*$, SCHR-5 $p=0.02^*$. Die beiden letzten schriftlichen Tests geben aus den oben bereits mehrmals erwähnten Gründen keine signifikanten Unterschiede mehr.

Grafik 40: Der individuelle Verben-Wortschatz (IWS) in den schriftlichen Tests



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Der erste schriftliche Test wurde von den KK9 und 12 nicht durchgeführt. Die PK3 und 5 standen für die beiden letzten schriftlichen Tests nicht mehr zur Verfügung.

Der individuelle Verben-Wortschatz entwickelt sich wie der erweiterte Wortschatz kontinuierlich mit zunehmender Lerndauer. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen unterscheiden sich erst gegen Ende des zweiten Jahres signifikant von den Kontrollklassen: G-3 $p=0.01^{**}$, SCHR-4 $p=0.04^*$, SCHR-5 $p=0.05^*$, SCHR-6 $p=0.01^{**}$. Im letzten schriftlichen Test werden in beiden Gruppen sehr wenig individuelle Types gebraucht.

Gebrauch von Verben aus anderen Inputquellen als dem Lehrmittel *On y va!*

Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen brauchen tendenziell häufiger Verben, die nicht aus dem Lehrmittel, sondern aus dem bilingualen Sachunterricht und/oder aus anderen L2-Sprachkontakten innerhalb und ausserhalb der Schule (Schulsprache, Austausch, Medien) stammen als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen. Allerdings zeigt sich dies fast ausschliesslich bei den schriftlichen Tests und zwar erst gegen Ende der Untersuchungszeit. Signifikante Resultate zugunsten der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen sind nach 1 1/2 Jahren nur bei einem mündlichen Test (G-3 $p=0.01^{**}$) und von da an langsam zunehmend auch bei den schriftlichen Tests zu finden (SCHR-7 $p=0.01^{**}$).

Diese sog. Nicht-*On y va!*-Verben (NOV) sind nicht nur in den Daten der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen sondern auch bei den Kontrollklassen zu finden. Dass ein Zugriff auf NOV-Verben für alle SchülerInnen möglich wird, hat verschiedene Ursachen:

1. Ein grosser Teil der NOV-Verben sind Parallelwörter zum Deutschen: *marcher, fonctionner, déclarer, construire, commander, fixer, alarmer, visiter, traverser, séparer, diriger, galoper, passer, décorer.*

Der Transfer solcher Verben aus der L1 ist eine sehr wichtige, für den L2-Erwerb naheliegende und leicht greifbare Lernstrategie (cf. auch die Ausführungen in 3.2). Im Gegensatz zum Kodewechsel in die L1, der für die L2-Lernenden v.a. zu Beginn eine gute Kommunikationsstrategie ist und von den Profil-SchülerInnen beider Gruppen ausgiebig benutzt wird, ist der

deutsche Lehnwortschatz eine ergiebige Quelle über die ganze Sprachlernzeit hinweg und kann durch phonologische und morphologische Angleichung an die L2 leicht in das L2-Lexikon übertragen werden. Im vorliegenden Verbenkorpus sind kaum Fehler in der Übertragung verzeichnet. Ein Beispiel für eine falsche Übertragung eines vermeintlichen Parallelworts ist *starter* von dt. *starten*.

2. Eine zweite Gruppe von NOV-Verben sind dem schulisch geprägten, täglichen Sprechwortschatz entnommen und gehören oft ebenfalls zu den Parallelwörtern: *noter, jouer, chanter, connaître, mesurer, discuter, répéter, changer, organiser, réfléchir, imaginer, intéresser.*

Diese beiden Gruppen von NOV-Verben wurden von den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen gleich häufig in schriftlichen und mündlichen Texten verwendet. Die Übergeneralisierung der Parallelwortstrategie, wie z.B. bei *starter*, zeigt, wie stark sich Parallelwörter zur Übertragung anbieten.

Die NOV-Verben der nächsten beiden Gruppen stammen dagegen fast ausschliesslich von den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen:

3. Es sind dies NOV-Verben, die durch produktive Wortbildungsmuster oder Ableitungen aus anderen Wortklassen zu Stande kamen: *redescendre, recommencer, redonner, retrouver, enfermer, endormir, cuisiner, parcourir, pêcher*

In der Datenerhebung wurden aus anderen Wortklassen abgeleitete Verben separat ausgezählt. Da die Anzahl dieser Verben aber so gering ist, wurde auf eine statistische Auswertung verzichtet.

4. Einige wenige NOV-Verben sind keiner der drei vorherigen Gruppen zuzuordnen: *glisser, conduire, tirer, nager, se noyer, marier, bronzer, enterrer, cuire, consoler, atteindre, craindre, se réveiller, tourner, tuer, vivre, écraser, enterrer, grossir, maîtriser, inventer, rouler, frapper.*

Die 3. und 4. Gruppe von NOV-Verben lassen sich auf unser Modell des zweisprachigen Lernens im Sachunterricht zurückführen, das durch eine breitere Wortschatzarbeit mit Einsicht in Wortbildung und Wortfamilien und durch die sachinhaltliche Orientierung den Wortschatzerwerb fördert.

Dass die 4. Gruppe der NOV-Verben eher schwach vertreten ist, kann zwei Gründe haben: Erstens entspricht der im bilingualen Sachunterricht vorkommende Wortschatz weitgehend einem Grundwortschatz und deckt sich damit ungefähr mit dem Lehrmittelwortschatz. Dies begünstigt dessen Aufnahme nach dem Prinzip, je mehr Aufmerksamkeit der Wortschatz aus unterschiedlichen Quellen erfährt, desto eher wahrscheinlich ist dessen Speicherung (cf. die signifikanten Ergebnisse bei den Types, oben Tab. 37, 38 sowie ALTMAN 1997:93). Zweitens kam der über den Grundwortschatz hinausgehende Wortschatz des bilingualen Sachunterrichts zu wenig zum Tragen, da er nicht im gleichen Mass wie der Lehrmittelwortschatz verbindlich als Lernwortschatz

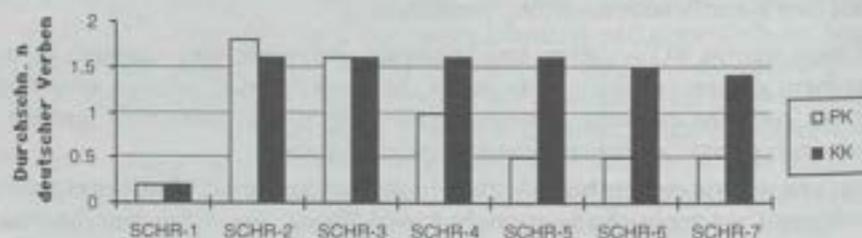
trainiert wurde, und oft nach einer einmaligen Begegnung bei Lese- oder Hörverstehensaufgaben nicht wiederaufgenommen wurde. Damit auch der fachspezifische Wortschatz aus dem bilingualen Sachunterricht gefestigt wird, müsste der L2-Sachunterricht auf eine viel breitere Basis gestellt werden und dem lehrmittelabhängigen Unterricht zumindest gleichgestellt sein.

Rückgriff auf deutsche Verben

Sowohl die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen als auch diejenigen der Kontrollklassen greifen im Mündlichen und im Schriftlichen zeitweise auf deutsche Verben zurück. Unser Modell des zweisprachigen Sachunterrichts, das die gegenseitige Verständigung ins Zentrum rückt, bejaht den Rückgriff auf die L1 als zeitsparendes und kommunikationsförderndes Mittel. In den Anleitungen für die schriftlichen Testaufgaben wurde ein Rückgriff auf die L1 explizit ermöglicht (vgl. die Anleitung zur Schreibaufgabe im Anhang). Bereits zu Beginn der Untersuchungsperiode ist ein deutlicher Unterschied zwischen den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen und den Kontrollklassen festzustellen. Im Mündlichen machen die Kontrollklassen von Anfang an signifikant mehr Rückgriffe auf die L1 ($G-1 p=0.001^{***}$). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Resultaten der Evaluation der Gesprächsfähigkeit in 4.2.

Grafik 41 stellt die Ergebnisse der Profil-SchülerInnen der einzelnen Pilot- und Kontrollklassen für den schriftlichen Bereich einander gegenüber:

Grafik 41: Gebrauch deutscher Verben in den schriftlichen Tests



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Die PK3 und 5 standen für die beiden letzten schriftlichen Tests nicht mehr zur Verfügung. Der erste schriftliche Test wurde von den KK9 und 12 nicht durchgeführt.

Beim schriftlichen Sprachgebrauch wechseln die Profil-SchülerInnen der Pilot- und der Kontrollklassen anfangs häufig in die L1 (SCHR-2 und -3). Bis zum 4. schriftlichen Test machen die Pilotklassen gleich häufig oder sogar häufiger und früher als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen von dieser Strategie Gebrauch. Ab Ende des 2. Sekundarschuljahrs (SCHR-5-7) greifen sie jedoch signifikant weniger oder gar nicht mehr auf die L1 zurück (SCHR-5 $p=0.01^{**}$, SCHR-6 $p=0.01^{**}$, SCHR-7 $p=0.03^{*}$). Der bilinguale Sachunterricht ermöglicht einen frühen Gebrauch von die Kommunikation erleichternden Strategien wie z.B. das Switchen in die L1. Die Evaluationsergebnisse machen aber deutlich,

dass ein Unterricht, der den Gebrauch der L1 als sinnvolle Lernstrategie fördert, die Lernenden keinesfalls im Aufbau der L2 behindern oder gar von deren Gebrauch abhalten würde (cf. auch den abnehmenden Gebrauch der L1 in den mündlichen Tests in 4.2.2.2). Das Gegenteil ist der Fall: der frühe Gebrauch von Strategien des Kodewechsels beschleunigt den Spracherwerb insofern, als mehr sprachliches Material mobilisiert und so die Ausdrucksfähigkeit vergrößert wird (vgl. FAERCH & KASPER 1986, TÖNSHOFF 1992, ERIKSSON 1995). Die Kieler Untersuchung (KICKLER 1995) bestätigt im Wesentlichen unsere Resultate. Sie verzeichnet im mündlichen Test für beide Gruppen gelegentliche Rückgriffe in die L1, vorwiegend kommentierte Korrekturen, wobei nur bei den SchülerInnen mit bilingualem Sachunterricht deutschsprachige Einschübe, z.B. deutsche Verben, vorkommen. Im schriftlichen Test wechseln in der Kieler Studie fast keine SchülerInnen in die L1. Dies mag mit der unterschiedlichen Aufgabenstellung zusammenhängen. Bei unseren schriftlichen Testanleitungen wurden die SchülerInnen ermuntert, bei Unkenntnis des französischen Verbs das entsprechende deutsche zu gebrauchen.

Rückgriffe auf die L1 sind eine stark individuelle Lernerstrategie und kommen bei einigen Profil-SchülerInnen häufig, bei anderen (15% der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen, 8% der Kontrollklassen) nie vor. Andererseits hat die Häufigkeit der Rückgriffe auf die L1 einen direkten Zusammenhang mit der Aufgabenstellung: Bei thematisch anspruchsvollen Aufgaben (SCHR-4, -6 und -7) greifen die Profil-SchülerInnen häufiger auf die L1 zurück als bei einfacheren (SCHR-1, -2, -3, -5).

Qualitative Beurteilung des Verben-Wortschatzes

Um zu einem Gesamturteil über die Qualität des Verben-Wortschatzes der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen zu kommen, wurden die unten aufgeführten 4 Teilbereiche für jeden mündlichen und schriftlichen Text pro Profil-SchülerIn auf einer Notenskala von 1 bis 5 bewertet, wobei 5 einem hohen Wert, 1 einem tiefen Wert entspricht. Die vier Notenwerte wurden zusammengezählt. Die Summe dieser individuellen Beurteilung ergibt die Einschätzung der Qualität des Verben-Wortschatzes für jeden Test und jede/n Profil-SchülerIn. Die 4 Teilbereiche sind:

- 1) die Verbenvielfalt (Anzahl *Types*): Da die Verfügbarkeit einer Vielfalt von Verben für die Ausdrucksfähigkeit in der L2 entscheidend ist, wurde der Notenwert in diesem Bereich doppelt gezählt.
- 2) der erweiterte und 3) der individuelle Wortschatz: Einige Profil-SchülerInnen (2 Profil-SchülerInnen der Pilotklassen und 8 der Kontrollklassen) verwenden im 1. Schuljahr keine Verben aus diesen beiden Wortschatzbereichen. Dafür würden sie eine schlechte Note, z.B. den Notenwert 1, erhalten. Da eine solche Note die Werte extrem auseinanderzieht, wurde für das 1. Jahr darauf verzichtet, so tiefe Noten zu verteilen. Dies lässt sich auch damit begründen, dass die SchülerInnen zu Beginn der Oberstufe weniger streng beurteilt werden

sollten als nach drei Jahren Französischunterricht. Ich habe diesen SchülerInnen die Note 3 angerechnet. Später wird aus denselben Gründen bei 0-Werten der Notenwert 1 vergeben.

- 4) der Gebrauch deutscher Verben: Während es im Anfangsunterricht kommunikativ durchaus sinnvoll ist, bei einem beschränkten L2-Wortschatz auf die L1 zurückzugreifen, sollte mit zunehmender Lerndauer und grösserem Wortschatz dies weniger nötig sein. Auch der Gebrauch deutscher Verben wird im 1. Sekundarschuljahr weniger streng beurteilt als im 2. und 3.

Es folgt ein Beispiel für die Beurteilung des Wortschatzes eines schwachen, eines mittleren und eines guten Profil-Schülers für den 5. schriftlichen Test am Ende des zweiten Jahres:

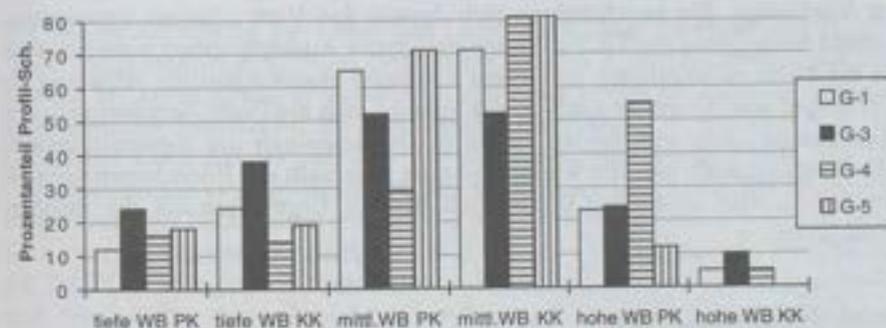
Profil-Sch. 251: VV 6 = NW 1	EWS 0 = NW 1	IWS 0 = NW 1	DV 5 = 1	WB = 5
Profil-SchülerInnen 121: VV 14 = NW 3	EWS 2 = NW 3	IWS 1 = NW 3	DV 0 = NW 5	WB = 17
Profil-SchülerInnen 122: VV 27 = NW 5	EWS 4 = NW 5	IWS 3 = NW 4	DV 0 = NW 5	WB = 24

- W Verbienvielfalt (Types): der minimal erreichte Wert = 6 Types bekommt den Notenwert 1, der maximale Wert = 27 Types den Notenwert 5. Der Notenwert 3 entspricht einem mittleren Types-Wert zwischen 13 und 16. Der erhaltene Notenwert wird verdoppelt.
- EWS Erweiterter Wortschatz: der minimal erreichte Wert EWS = 0 erhält den Notenwert 1, der maximal erreichte Wert EWS = 4 den Notenwert 5. Die Notenwerte 2-4 sind auf die EWS-Werte dazwischen verteilt.
- IWS Individueller Wortschatz: der minimal erreichte IWS-Wert = 0 erhält den Notenwert 1, der maximale IWS-Wert = 4 den Notenwert 5. Die Notenwerte 2-4 sind auf die EWS-Werte dazwischen verteilt.
- DV Gebrauch deutscher Verben: der minimal erreichte DV-Wert = 0 bekommt den Notenwert 5, der maximale DV-Wert = 5 den Notenwert 1. Die Notenwerte 2-4 sind auf die DV-Werte dazwischen verteilt.
- WB Wortschatzbeurteilung, Gesamtwert

Die Ergebnisse der mit dieser Bewertung versehenen Daten sind in den Grafiken 42 und 43 dargestellt. Die bewerteten Leistungen wurden für die grafische Darstellung in einer tiefen, einer mittleren und einer hohen Werteklasse zusammengefasst. Die Grafiken zeigen, dass die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen bessere Bewertungen erzielen. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen sind im Vergleich zu den Kontrollklassen weniger in den tiefen, häufiger in den hohen Wertebereichen vertreten, d.h. sie verfügen tendenziell über einen grösseren und differenzierteren Verben-Wortschatz. Im mittleren Wertebereich sind die Profil-SchülerInnen beider Gruppen etwa gleich vertreten.

Unterzieht man die bewerteten Wortschatzleistungen der mündlichen Produktion einer Varianzanalyse, ergeben sich vom 1. zum 4. mündlichen Test zunehmend signifikante Unterschiede zu Gunsten der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen (G-1 $p=0.07$, G-4 $p=0.006^{**}$). Keine Signifikanzen sind für den letzten mündlichen Test festzustellen, obwohl auch in diesem Test 10% der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen und keine Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen bei den hohen Werten zu finden sind.

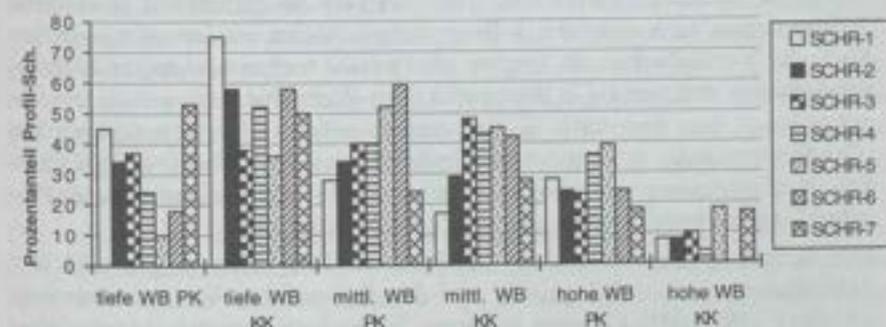
Grafik 42: Bewertung des Verben Wortschatzes der mündlichen Tests



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Der 2. mündliche Test ist nicht in die Datenauswertung einbezogen worden, da er bei den Kontrollklassen nicht durchgeführt wurde.

Grafik 43: Bewertung des Verben-Wortschatzes der schriftlichen Tests



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Für die schriftliche Produktion ergibt die Analyse hochsignifikant bessere Resultate zugunsten der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen (SCHR-2 $p=0.009^{**}$, SCHR-4 $p=0.01^{**}$, SCHR-5 $p=0.000^{***}$, SCHR-6 $p=0.007^{**}$). Während auch beim ersten und dritten schriftlichen Test die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen im Vergleich zu den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen bei den hohen Werten stärker vertreten sind, trifft dies für den letzten Test, SCHR-7, nicht zu. Hier schneiden die beiden Gruppen etwa gleich gut ab. Die Gründe dafür könnten in der zu wenig präzisen Aufgabenstellung liegen, d.h. das Thema *Migration* war einerseits durch die vorangehenden Lese- und Verstehenstests als anspruchsvoll erlebt worden, andererseits suggerierte die Vorgabe zum schriftlichen Text - *si je pouvais migrer comme les oiseaux* - eher einen Fantasiaufsatz. Viele SchülerInnen schrieben, wo sie gerne hinfahren würden.

Um das auszudrücken, standen ihnen aus dem Wortfeld *gehen* zu wenig Verben zur Verfügung. Sie beschränkten sich darauf, das Verb *aller* zu verwenden. Kommt hinzu, dass der Titel auf konjunktivische Aussageformen hinweist, was für die Profil-SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt grammatikalisch schwierig zu bewältigen war. In dieser Ambivalenz konnten sich die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen nicht viel besser entfalten als diejenigen der Kontrollklassen. Allerdings ist auch hier die Variationsbreite innerhalb der Pilotklassen-Gruppe gross. Die PK6 erreicht z.B. deutlich bessere Ergebnisse als die übrigen Pilotklassen.

Schlussbemerkungen

Insgesamt bestätigen die obigen Resultate, dass der bilinguale Sachunterricht gute Grundlagen für den Aufbau eines reichhaltigen Wortschatzes bietet. Folgende zwei Überlegungen sind dabei zentral:

- Je mehr Aufmerksamkeit der Wortschatz aus unterschiedlichen Quellen und in verschiedenen Sprachtätigkeiten erfährt, desto wahrscheinlicher ist seine Aufnahme in das Lernerlexikon. Viele aus dem Sachunterricht gewonnene Wörter sinken nach einer ersten Begegnung zunächst wieder auf eine tiefere Stufe der Verfügbarkeit ab, können aber passiv wirken und später auch bei wiederholter Aktivierung in den produktiven Wortschatz übergehen. Die Beschreibung der Resultate in den verschiedenen Wortschatzbereichen (Grundwortschatz, erweiterter und individueller Wortschatz) zeigen deutlich, dass Bedenken, der bilinguale Sachunterricht würde einen allzu spezifischen Fachwortschatz aufbauen, nicht gerechtfertigt sind.
- Die vermehrte Gewichtung der produktiven Tätigkeiten – v.a. auch des Schreibens – wirkt sich positiv auf den Erwerb des Wortschatzes aus. ALTMAN (1997:93ff.) kommt in seiner Wortschatzuntersuchung zum gleichen Schluss: «One of the strongest triggers for noticing seemed to be the need to produce in the language. It raised an awareness unlike anything raised by simple input» and «Being provided with a lexical item at the point of need may just be the key to maximizing vocabulary acquisition.» Wichtig ist in diesem Zitat die Betonung von *need*. Die Lernenden sollen mit Unterstützung (Lehrerhilfe, Wörterbücher etc.) in Situationen geführt werden, wo ein intensiver und komplexer Gebrauch der Sprache nötig und gefordert ist. Der Vergleich der Resultate der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen mit den Kontrollklassen bei den mündlichen und schriftlichen Tests zeigt, dass die Pilotklassen den Wortschatz im Mündlichen gleich kompetent oder kompetenter als die Kontrollklassen produktiv einsetzen, aber deutlich besser als die Kontrollklassen im Schriftlichen abschneiden, was wiederum auf die ausgedehntere schriftsprachlichen Tätigkeiten (Lesen und Schreiben) im zweisprachigen Sachunterricht zurückgeführt werden kann.

4.3.3 Die Entwicklung der Verbmorphologie

Die neuere Forschung zur Lehr- und Lernbarkeit einer Zweitsprache (ELLIS 1997, GNUTZMANN & KÖNIGS 1995, EDMONDSON & HOUSE 1997) zeigt auf, wie die bis anhin streng systematische und einer klaren Progression folgende grammatische Instruktion im Fremdsprachenunterricht – wie dies z.B. im Lehrmittel *On y va!* der Fall ist – hin zu einem mehr kontrastivem und bewusstmachenden Grammatikunterricht verändert werden kann. Der in diesem Projekt mit den Pilotklassen entwickelte bilinguale Sachunterricht nimmt diese Erkenntnisse auf und versucht, sie im formalen Sprachunterricht einzubauen (cf. 2.1). Der bilinguale Sachunterricht, wie ihn auch WOLFF (1997) beschreibt und wie er für unser Projekt leitend war, öffnet sich dem natürlichen Sprachenlernen und ermöglicht – unter Berücksichtigung schulischer Lernimplikationen – eine optimale Verzahnung von Sprach- und Sachlernen. Es ist zu erwarten, dass sich der Erwerb der Verbmorphologie der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen qualitativ von demjenigen der Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen unterscheidet: Analog dem natürlichen L2-Erwerb können im bilingualen Sachunterricht auch ohne explizite Instruktion und demzufolge vor der offiziellen Einführung durch das Lehrmittel verschiedene morphologische Verbkomponenten erworben werden. Da in den Pilotklassen neben dem bilingualen Sachunterricht der Lernstoff des offiziellen Lehrmittels *On y va!* parallel behandelt wurde, ist es interessant zu zeigen, in welcher Weise natürlicher und gesteuerter Erwerb ineinanderspielen und inwiefern sich die Sprachentwicklung der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen von derjenigen der Kontrollklassen unterscheidet.

Die vorliegende Untersuchung der morphologischen Entwicklung des Verbs bei L2-Lernenden bezweckt also zweierlei: Einerseits sollen die Chancen und Grenzen des bilingualen Sachunterrichts für die morphologische Entwicklung aufgezeigt werden, andererseits können – auch im Sinn einer Evaluation des Lehrmittels *On y va!* – die Grenzen der traditionellen Grammatikunterweisung sichtbar gemacht werden.

4.3.3.1 Datenerfassung zur Verbmorphologie

Die vorliegende Untersuchung der Verbmorphologie beschränkt sich auf einige zentrale Aspekte der Verbflexion, die bei L2-LernerInnen v.a. zu Beginn im Zentrum stehen: die beiden Tempusformen Präsens und Passé composé und die modale Infinitivkonstruktion. Beim Erwerb des Präsens werden neben den Hauptverben die Auxiliare *être* und *avoir* und die Modalverben gesondert ausgewertet, da ihre Gebrauchsfrequenz hoch und ihre Konjugation irregulär ist und sie für verschiedene verbale Konstruktionen wichtig sind (Passé composé, modale Infinitivkonstruktionen). In der vorliegenden Untersuchung wird unterschieden zwischen korrekter und fehlerhafter Verwendung der Verben und verbaler Konstruktionen. Unkorrekte Bildungen erlauben interessante Einblicke in Erwerbsprozesse. Um diese genauer analysieren zu können, drängte sich eine

weitere Unterteilung der nicht zielsprachlichen Bildungen auf. Für die einzelnen verbalen Elemente wurden unterschiedliche Fehlerkategorien erstellt, die im Nachfolgenden beschrieben werden.

Présent

Eine wichtige Unterscheidung kann zwischen phonologisch relevanten (3, 6, 9)³⁹ und irrelevanten, d.h. nicht "hörbaren" Abweichungen (4, 7, 10) gemacht werden. Phonologisch irrelevante Abweichungen manifestieren sich nur in der geschriebenen Sprache - z.B. fehlende/falsche Endungsmorpheme wie *tu joue-*, fehlender Accord beim Passé composé wie z.B. *elle est venu-* oder orthographische Fehler wie z.B. *elle rgve*. Der bilinguale Sachunterricht, der die Verständigung in der L2 zum wichtigsten Unterrichtsziel macht, ist nicht primär an orthographischer Korrektheit interessiert, solange die Kommunikation nicht beeinträchtigt wird. Die Grenze zwischen Verständigungsfluss und Verständigungsbehinderung kann vor allem zwischen phonologisch relevanten und irrelevanten Abweichungen gezogen werden. Alle Présent-Bildungen wurden in der Untersuchung nach diesem Kriterium unterschieden. Fehlende Flexionen (Infinitivgebrauch statt flektierte Présentform) gehören zu den phonologisch relevanten Fehlern, wurden aber separat ausgezählt (11).

Passé composé und modale Infinitivkonstruktionen

Ein erfolgreicher Gebrauch sowohl des Passé composé als auch der modalen Infinitivkonstruktion setzen bei den Lernenden eine Einsicht in die Bestandteile der entsprechenden verbalen Ausdrücke voraus, d.h. die Lernenden müssen deren syntaktische Regeln kennen - ein korrekter Gebrauch der modalen Infinitivkonstruktion z.B. beinhaltet ein konjugiertes Modalverb mit einem nachfolgenden Hauptverb im Infinitiv. Nach einer ersten Unterscheidung bei beiden Konstruktionstypen - Passé composé und Infinitivkonstruktion - in korrekte (13,17) und unkorrekte Verwendung wird letztere noch unterteilt in Bildungen, in denen zwar syntaktisch die Transformation ausgeführt wurde, aber falsch (14, 19) wie z.B. *je dois venir* oder *je suis venu*, und in Bildungen, bei denen die grundlegenden Bildungsregeln nicht eingehalten wurden (15, 20) wie z.B. *je dois pars* oder *j'ai faitre*. Beim Passé composé wird zusätzlich in einer dritten Fehlerkategorie der falsche Auxiliargebrauch, z.B. *je suis été* (18) festgehalten. Tabelle 44 gibt ausschnittsweise einen Einblick in die beschriebenen Daten, die später statistisch analysiert⁴⁰ wurden. Die aufgeführten Häufigkeiten sind Token-Werte, d.h. sie geben die Anzahl der verwendeten Verben in der jeweiligen Kategorie wieder. Alle von den Profil-SchülerInnen verwendeten verbalen Tempusformen (Imparfait, Conditionnel, Futur simple, Subjonctif etc.) sind in

39 Die Nummern in den Klammern verweisen auf die Kategorien in der folgenden Tab. 44

40 Statistikprogramm SPSS 4.0 (Häufigkeit, Mittelwert, T-Test, Varianzanalyse). Die Asterisken bei den Signifikanzwerten bedeuten: * = signifikant; ** = hoch signifikant; *** = höchst signifikant.

den Rohdaten zwar erfasst, aber nicht in der Datenbank für die statistische Analyse aufbereitet, da die Anzahl *Token* zu gering war und somit keine statistisch relevanten Ergebnisse zu erwarten gewesen wären. Die Daten werden aber in die qualitative Auswertung miteinbezogen.

Tab. 44: Erfassung der Verbmorphologie in den mündlichen und schriftlichen Texten. Beispiel SCHR-4 der Pilotklasse 6

SCHR-4, PK6		Kategorien																			
Profil-	Sch.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
153	44	7	-	-	32	-	-	4	-	-	-	6	4	-	-	19	11	1	1	1	
		-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	4	-	1	-	
154	16	6	-	-	6	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
		1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
160	42	11	-	-	22	1	-	4	-	-	-	3	1	-	-	15	10	-	2	-	
		4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	1	-	
164	26	5	-	2	7	-	-	3	-	-	3	3	-	-	-	7	4	-	-	-	
		2	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	1	-	3	-	-	-	
165	59	38	4	-	11	-	-	2	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	
		2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	
167	23	6	-	1	9	-	-	7	-	-	-	9	6	-	-	2	2	-	-	-	
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	
Ø	35											4				7,2					

Die Auswertungskategorien sind:

- | | |
|---|---|
| 1. Präsentformen (alle) | 11 nichtkonjug. Verben im Prés. (<i>je reste</i>) |
| 2. korrekte Präsentformen | 12. modaler Infinitivkonstr. (MIK) (alle) |
| 3. phonol. relevante Fehler (<i>us, mangent</i>) | 13. korrekte MIK (<i>je dois aller</i>) |
| 4. orthograph./phon. irrel. Fehler (<i>ils mange, je dor</i>) | 14. formale Transform. bei MIK, aber falsch (<i>je dois partre</i>) |
| 5. korrekt konjug. Hilfsverben (<i>être, avoir</i>) | 15. Transformation MIK nicht ausgeführt (<i>je dois par</i>) |
| 6. phonolog. relevante Fehler b. Hilfsverb (auch im P.C.) (<i>nous sont</i>) | 16. Passé composé (P.C.) (alle) |
| 7. phonolog. irrelevante Fehler b. Hilfsv. (auch im P.C.) (<i>tu est</i>) | 17. korrektes Passé composé |
| 8. korrekt konjugierte Modalverben (<i>vouloir, pouvoir, falloir, devoir</i>) | 18. falsches Auxiliar bei P.C. (<i>je suis été</i>) |
| 9. phonolog. relevante Fehler bei Modalv. im Présent (<i>nous doivent rester</i>) | 19. Transform. P.C. gemacht, aber falsch (<i>je suis venu</i>) |
| 10. phonolog. irrelevante Fehler b. Modalv. im Présent (<i>tu doit rester</i>) | 20. Transformation P.C. nicht gemacht (<i>j'ai faitre</i>) |

Lesehilfe:

Die Anzahl der Vorkommen sind pro Profil-SchülerIn in einer Doppelzeile dargestellt:

1. Zeile: Anzahl Token des *On y va!*-Verben-Wortschatzes, d.h. Verben, die zum Zeitpunkt des Tests im Lehrmittel vorgekommen waren.
2. Zeile: Anzahl Token des Nicht-*On y va!*-Verben-Wortschatzes, d.h. Verben, die zum Zeitpunkt der Testerhebung noch nicht durch das Lehrmittel eingeführt waren.

Mit dieser Unterscheidung sollte ein Einblick in die unterschiedliche Entwicklung der Verbflexion bei gesteuert oder natürlich erworbenen Verben möglich werden. Die Daten wurden zwar so erfasst, aber später nicht mehr getrennt in die statistische Analyse einbezogen, da der Aufwand der Auswertung den Rahmen dieser Untersuchung gesprengt hätte. In einer Folgeuntersuchung soll diesem Aspekt weiter nachgegangen werden.

Die Tabelle liest sich für Profil-Schülerin 160 wie folgt: sie braucht im 4. schriftlichen Test insgesamt 42 Präsensformen. Davon entfallen 15 (11+4) auf korrekt flektierte Verben ohne fehlerhafte Bildungen, 22 auf korrekt flektierte Auxiliare und 1 auf einen phonologisch relevanten Fehler bei einem Auxiliar (*il sont mort*). Sie braucht 4 korrekt flektierte Modalverben und 3 modale Infinitivkonstruktionen, von denen alle korrekt gebildet sind. Von den 15 Passé composé-Formen sind 12 korrekt gebildet und 3 unkorrekt. Bei den 3 unkorrekten Bildungen wurden zwar die Transformationsregeln angewendet, jedoch falschmangelhaft (*elles sont allé*).

4.3.3.2 Quantitative und qualitative Auswertung der Daten

Die Entwicklung der Konjugation im Präsens⁴¹

Am Ende der 4. Lektion des Lehrmittels *On y va!* (also zum Zeitpunkt des 2. mündlichen und des 1. schriftlichen Tests) wird die Konjugation der Verben auf -er im Präsens eingeführt. In späteren Lektionen kommen laufend einzelne unregelmäßige Verben in der Präsenskonjugation (*voir, dire, mettre, venir* etc.) dazu. Wie die Profil-SchülerInnen mit diesen durch das Lehrmittel vorgegebenen und geübten verbalen Formen umgehen, ist Gegenstand der folgenden Betrachtungen. Die erhobenen Daten zum Präsensgebrauch geben erstens Aufschluss darüber, wie die Frequenz der Konjugation im Präsens zunimmt und wie sich das Verhältnis der korrekten zu den unkorrekten Bildungen entwickelt. Ausgehend von den unkorrekten Präsens-Bildungen können zweitens die von den Profil-SchülerInnen verwendeten Erwerbsstrategien herausgearbeitet werden.

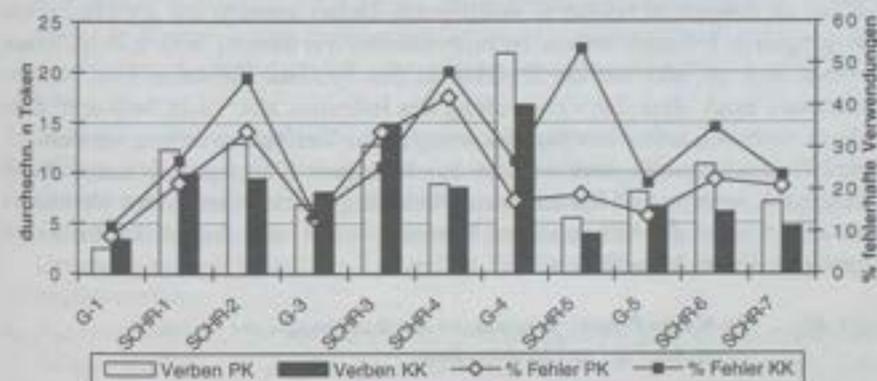
Grafik 45 zeigt die Zunahme des Gebrauchs des Präsens in der schriftlichen und mündlichen Produktion und parallel dazu den Verlauf der Fehlerkurve: Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen brauchen mit Ausnahme vom 1. und 3. mündlichen und vom 3. schriftlichen Test durchschnittlich mehr Verben im Präsens als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen. Dieses Resultat deckt sich mit den signifikanten Ergebnissen bei der Anzahl der Verb-Tokens, die in etwa dem Umfang der Verbalsätze und damit der Textlänge entspricht und von einer guten Ausdrucksfähigkeit der Profil-SchülerInnen zeugt.

Der Einbruch beim 3. mündlichen und schriftlichen Test lässt sich durch den häufigeren Gebrauch von Modalverben und einen ansteigenden Gebrauch des Passé composé erklären, was bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen prägnanter ausfällt als bei den Kontrollklassen. Die zu diesem Zeitpunkt höhere Fehlerkurve der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen könnte zwei Gründe haben: Erstens tendiert ein nur instabil aufgebautes Konjugationssystem – wie es für Anfänger typisch ist – dazu, dann einzubrechen und fehlerhaft zu werden,

41 Ohne Auxiliare und Modalverben; diese werden anschliessend gesondert behandelt.

wenn neue Formen erworben werden (z.B. die Konjugation anderer Verbklassen, das Passé composé, die modalen Infinitivkonstruktionen o.ä.). Zweitens scheint die Gruppe der Pilotklassen-SchülerInnen weniger homogen zu sein, da die besseren SchülerInnen bereits das Passé composé verwenden, und somit viele Verben gar nicht mehr unter die Präsenskonjugation fallen, d.h. die Anzahl Token geringer ist.

Grafik 45: Verwendung der Verben im Präsens (ohne Auxiliare und Modalverben)



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Ausser bei diesen beiden Tests verläuft die Fehlerkurve der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen aber immer unterhalb derjenigen der Kontrollklassen und sinkt bereits ab dem 4. mündlichen Test unter die 20%-Marke. Die Profil-SchülerInnen erreichen im Bezug auf korrekte Präsensbildungen signifikante Unterschiede gegenüber den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen: SCHR-2: $p=0.009^{**}$, SCHR-4: $p=0.05^{*}$, G-4: $p=0.01^{**}$, SCHR-5: $p=0.05^{*}$, SCHR-6: $p=0.006^{**}$.

Dass der prozentuale Anteil an fehlerhaften Bildungen sich bei den Verben auf der doch eher hohen 20%-Marke einpegelt, hängt stark damit zusammen, dass im Französischen die Verbkonjugation im Präsens wegen der vielen Verbklassen komplex ist und sich für die Lernenden wenig klare Regeln herauskristallisieren. Die Präsenskonjugation ist in der spontanen Produktion bis zum Ende des 3. Sekundarschuljahres nicht fehlerfrei.

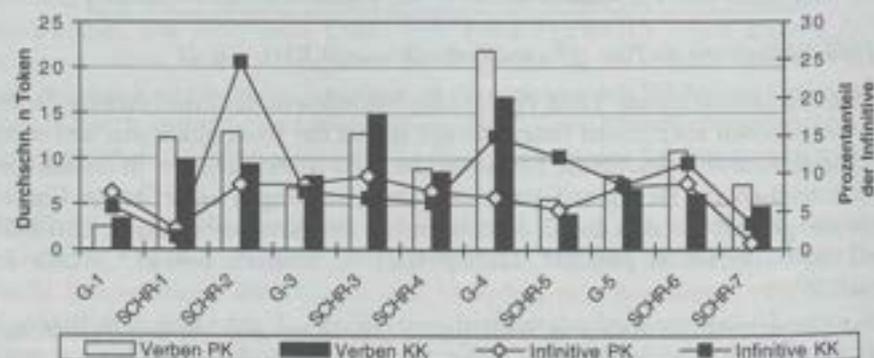
Die Analyse der fehlerhaften Bildungen eröffnet einen interessanten Einblick in den Umgang mit der Verbmorphologie und den dabei verwendeten Erwerbsstrategien. Diese lassen sich in sechs Kategorien einteilen:

1. *Deutsche Verben*: Das Ausweichen auf deutsche Verbformen ist eine Strategie, die v.a. im Anfangsstadium des L2-Erwerbs verbreitet und auch sinnvoll ist. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen machen im Unterschied zu denjenigen der Kontrollklassen mit zunehmender Lerndauer signifikant weniger Gebrauch von dieser Strategie (vgl. dazu auch Grafik 41).

2. *Infinitiv französischer Verben*: Die folgende Grafik 46 zeigt den prozentualen Anteil verwendeter Infinitive bei den Verben im Präsens:

Auf den Infinitiv auszuweichen statt die konjugierte Präsensform zu verwenden kann als Vermeidungsstrategie bezeichnet werden. Zu Beginn neigen viele L2-Lernende dazu, den Infinitiv zu setzen, wenn ihnen die konjugierte Verbform nicht zur Verfügung steht, oder wenn sie keine andere der unten beschriebenen Strategien aktivieren können. Im Gegensatz zum Schriftlichen ist im Mündlichen dies auch der Fall bei häufig gebrauchten Verben, z.B. *je aller, je dormir, il rester, je téléphoner*. Dabei werden im gleichen Text konjugierte Formen neben Infinitivformen verwendet wie z.B. *je jouer* neben *je joue*, was auf die Instabilität des Systems hinweist. Das Nebeneinander zeigt, dass die Verwendung des Infinitivs aber nicht bedeutet, dass den Lernenden keine Konjugationsmuster zur Verfügung stehen würden. Im schriftlichen Sprachgebrauch, der durch längere Planungszeiten und durch erhöhte Kontrolle und Sprachbewusstheit ausgezeichnet ist, ist im Verhältnis zu der Anzahl der verwendeten Verben (Token) der Anteil der Infinitive geringer als im Mündlichen.

Grafik 46: Verben im Präsens: prozentualer Anteil unkonjugierter Verben (ohne Auxiliare und Modalverben)



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Im Schriftlichen weichen Lernende v.a. bei Verben schwierig konjugierbarer Verbklassen auf den Infinitiv aus, wie z.B. *je courir, ils toujours rire, la fabrique produire, Dr. Müller savoir, le propriétaire découvrir*. Viele dieser "schwierigen" Verben waren als Schlüsselwörter mit der Absicht vorgegeben, verschiedene Strategien bei den Lernenden zu provozieren. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen scheinen tendenziell auch bei unbekanntem Verben zugunsten der unter Punkt 3 beschriebenen Strategie eher weniger auf Infinitive auszuweichen. Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ergibt sich zu Beginn der Untersuchungsperiode beim 2. schriftlichen Test (SCHR-2: $p=0.04^*$).

3. *Unkorrekte Konjugation*: Die französische Verbkonjugation ist für Lernende sehr komplex, ein Vermischen der Konjugationsmuster verschiedener Verbklassen ist deshalb natürlich und muss als ein positiver Schritt hin zu zielsprachlich korrekten Formen gewertet werden: *nous ouvrons, je perde, ils soivent (=savent), elle dite, je couris, ils punent (=punissent), on jout, je croix, ils nourissent, ils faissent*.
4. *Nichtübereinstimmung zwischen Prädikat und Pronominalform*: Diese fehlerhafte Bildung kann verschiedene Ursachen haben: mangelnde Kontrolle, komplexer Kontext mit für Deutschsprechende undurchsichtigem Prädikat, fehlende Kenntnis aller Pronominalformen: *les autres attend, le famille vont, ils faisons, le chef viennent, nous téléphone, nous discutent, tout le monde vont*.
5. *Orthographisch unkorrekte* aber phonologisch annähernd bis ganz korrekte Bildung: *il conait, le garçon motre, nous appellons, elle ensorcele, elle leve, ils arretent*. Zwar darf man die orthographischen Fehler nicht übergewichten, die Lautwerte der französischen Sprache und die Zuordnung Phonem-Graphem sollten jedoch im Unterricht für die Lernenden transparenter gemacht werden.
6. *Fossilierungen*: Von mehreren Profil-SchülerInnen sind fossilisierte Formen belegt. Auffällig ist das Beispiel des Verbs 'aller': *je va*. Profil-SchülerInnen behalten z.B. diese Form von Beginn bis zum Ende der 3. Sekundarklasse unverändert bei. Fossilierungen kann durch Strategien der Bewusstmachung entgegengewirkt werden (cf. 3.2).

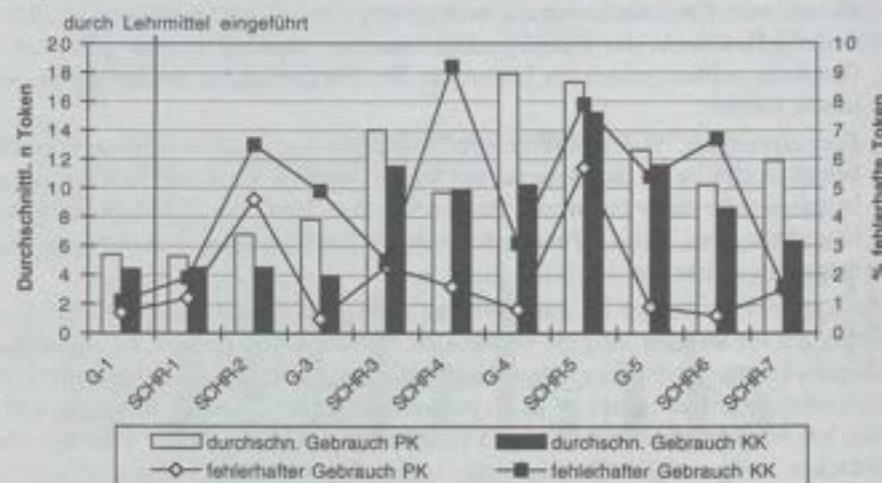
Die Wahl der Strategien ist stark lernerabhängig. So finden sich Profil-SchülerInnen, die nie auf den Infinitiv ausweichen und die versuchen, auch schwierige und unbekannte Verben nach den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Konjugationsmustern zu bilden (z.B. *ils punent* von *punir*). Andere hingegen weichen bei Schwierigkeiten sofort und ausgedehnt auf den Infinitiv oder auf ein deutsches Verb aus. Die Profil-SchülerInnen, die auf einen breiteren Verbenwortschatz zurückgreifen können, haben tendenziell ein breiteres Repertoire an Strategien und veränderten dieses Repertoire stärker im Lauf der Untersuchungszeit, was wiederum auf die Wichtigkeit der Wortschatzarbeit im Unterricht hinweist.

Es ist klar, dass diejenigen Lernenden, die etwas wagen und neue Verben oder vorgegebene Verben, die einer schwierigen Konjugation angehören, gebrauchen, tendenziell auch mehr Abweichungen produzieren. Die Produktion von komplexeren, anspruchsvolleren Texten bringt es eben mit sich, dass auch mehr Fehler gemacht werden können. Bei der Beurteilung des Erwerbsstands ist es deshalb wichtig, zwischen Komplexität und Korrektheit einer Äußerungen zu unterscheiden.

Das Présent der Auxiliare avoir und être

Die Konjugation der Auxiliare *avoir* und *être* im Présent wird in den ersten drei Lektionen des Lehrmittels *On y va!* eingeführt und geübt, also vor dem 2. mündlichen und dem 1. schriftlichen Test. *Avoir* und *être* sind häufig gebrauchte Verben. Es wäre zu erwarten, dass der Gebrauch dieser beiden Verben trotz irregulärer Konjugationsmuster deswegen relativ früh erworben, resp. automatisiert wird. Die folgenden Ausführungen zeichnen den Erwerbsverlauf anhand der Daten nach. Grafik 47 zeigt deutlich, dass der Einsatz der Auxiliare vom gestellten Thema und vom mündlichen/schriftlichen Sprachgebrauch abhängt und eine starke Zunahme der Verwendung mit dem Auftauchen des *Passé composé* einhergeht; der 4. mündliche und der 5. schriftliche Test zeigen den stärksten Gebrauch an Auxiliaren.

Grafik 47: Konjugation der Auxiliare être und avoir im Présent



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

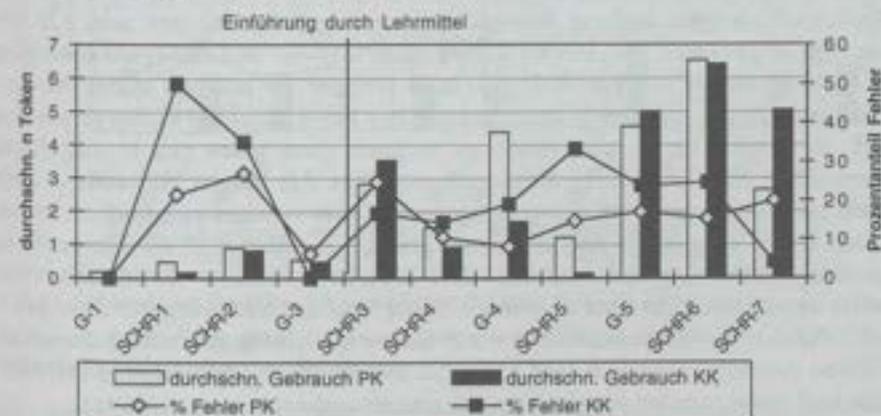
Auch die fehlerhafte Konjugation der beiden Auxiliare nimmt am Ende des 2. Sekundarschuljahres bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen im Vergleich zu den beiden vorhergehenden schriftlichen Tests um das Doppelte zu, bei den Kontrollklassen bleibt sie unverändert hoch. Beim 5. schriftlichen Test wird von vielen Profil-SchülerInnen das *Passé composé* ausgedehnt gebraucht. Ihre Aufmerksamkeit beim Schreiben liegt stark auf der korrekten Bildung des *Passé composé* und nicht auf der Konjugation der Auxiliare, was zu einem Anstieg der Konjugationsfehler führt, z.B.: *je n'a pas gemacht, l'hélicoptère à venuez, ils on fait, les poisson son mort, nous sont arrivés*. Dass beim Entzug der Aufmerksamkeit und/oder bei Störung des bereits zusammengestellten vorläufigen Verbkonjugationsfeldes die Fehlerhäufung zunimmt, weist auf eine noch nicht automatisierte Konjugation der Auxiliare hin: ein korrekter Gebrauch lässt keine Schlüsse zu über den Grad an Erworbenheit und kann bei

einer schwierigeren, anspruchsvolleren Aufgabenstellung wieder schwanken (cf. die weiter unten diskutierten Ergebnisse).

Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen sprechen und schreiben signifikant häufiger korrekt konjugierte Hilfsverben (SCHR-2: $p=0.02^*$, G-3: $p=0.02^*$, G-4: $p=0.001^{***}$, SCHR-7: $p=0.03^*$). Die meisten fehlerhaften Verwendungen der Auxiliare sind orthographische Fehlschreibungen, z.B. *la mère à, le restaurant et, ils on fait*, oder falsche Personalformen wie z.B. *tu est, le Schicksal sont, les poissons a été, les repas est, notre classe ont fait, nous ont eu, moi et Benjamin ont fait*. Die falsche Personalform ist praktisch nie auf Unkenntnis der richtigen Konjugation zurückzuführen – an anderen Stellen kann die richtige Form durchaus gesetzt werden – sondern ist fast immer durch ein Umfeld verursacht, das die Konzentration absorbiert. Bei vielen Profil-SchülerInnen scheinen die Präsentbildungen der Auxiliare gegen Ende der 2. Sekundarklasse und bei einigen auch gegen Ende der 3. Klasse noch nicht automatisiert, d.h. die Profil-SchülerInnen können ohne Konzentration nicht immer korrekte Formen produzieren

Das Présent der Modalverben

Grafik 48: Durchschnittliche Häufigkeit der Modalverben im Présent und ihr fehlerhafter Gebrauch



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Die drei am häufigsten gebrauchten Modalverben *pouvoir, devoir* und *vouloir* werden mit ihrer Präsentkonjugation stufenweise bis zum Ende der 6. Lektion *On y va!* eingeführt und geübt, d.h. bis zum 1. Quartal des 2. Sekundarschuljahres. Zu diesem Zeitpunkt werden die Lernenden auch durch das Lehrmittel angeleitet, modale Infinitivkonstruktionen zu verwenden. Grafik 48 gibt wieder, wie häufig die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen Modalverben im Présent gebrauchen und wie gross davon der prozentuale Anteil fehlerhafter Verwendung ist.

Nach der Einführung der Modalverben durch das Lehrmittel steigt ihr Gebrauch sprunghaft an und bleibt dann abhängig von der gestellten Aufgabe mehr oder weniger häufig. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen verwenden die Modalverben früher und auch vor der Einführung durch das Lehrmittel, später gleichen sich die beiden Gruppen einander an. Erwartungsgemäss ist der Anteil fehlerhafter Modalverbformen in den ersten beiden mündlichen Tests (G-1, 2) bei beiden Gruppen gering, da die Modalverben hier vorwiegend in festen kommunikationssteuernden Wendungen vorkommen wie z.B. *que veut dire*. Bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen steigt die Fehlerkurve zu Beginn stark an und erreicht den Höhepunkt noch vor der Einführung durch das Lehrmittel beim 2. schriftlichen Test und sinkt dann bis zum Ende der 2. Sekundarklasse. Der leichte Anstieg im 3. Schuljahr kann verschiedene Ursachen haben: Einerseits haben wir die besten Profil-SchülerInnen der Pilotklassen durch den Abgang ins Gymnasium verloren, andererseits zeigt die Kurve deutlich, dass der Erwerb der Präsentkonjugation der Modalverben eine lange Zeitspanne beansprucht und je nach Aufgabenstellung und Lernkontext beeinflusst wird.

Der Erwerb anderer formaler Verbelemente stört das bereits zusammengestellte Konjugationsgefüge empfindlich (cf. auch die Ergebnisse in den folgenden Abschnitten). Sind die fehlerhaften Abweichungen zu Beginn eher phonologisch irrelevante Fehler wie z.B. *je peux, tu veut, je doit*, oder Fehler, die durch Analogiebildungen anderer Modalverbformen geprägt wurden wie z.B. *ils poivent, ils pouivent, ils peuvent* analog zu *ils doivent* und *elle veule* analog zu *ils veulent* und *ils veulent* analog zu *nous voulons*, so tauchen später Abweichungen auf, die mit den Bildungsmuster des Passé composé einhergehen wie z.B. *ils voulus*. Es ist also damit zu rechnen, dass jedes neu hinzugefügte Element in dem komplexen Konjugationsgefüge das bereits vorhandene aber noch nicht oder nur vorläufig gefestigte mehr oder weniger empfindlich stören kann. Dabei scheint die Störung umso grösser, je näher sich die Elemente in Lautung/Schreibung etc. kommen. Die unsichere Flexion der Modalverben weist darauf hin, dass eine Automatisierung sich erst nach längerer Zeit und – im Zeitraum der Sekundarschule – nur für einige häufig gebrauchte Personalformen einstellt. Natürlich sind dabei die individuellen Unterschiede beträchtlich (vgl. auch mit den Ergebnissen der oberen und unteren Abschnitte).

Im Vergleich zu den Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen erreichen die Pilotklassen bei einigen Tests eine signifikant korrektere Verwendung der Modalverben: SCHR-1: $p=0.06$ (sie machen hier auch signifikant weniger phonologisch relevante Fehler: $p=0.03^*$), G-4: $p=0.01^{**}$, SCHR-5: $p=0.001^{***}$. In SCHR-7 erreichen jedoch die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen ein signifikant besseres Resultat: $p=0.02^*$. Ausser in SCHR-3 und SCHR-7 verläuft die Fehlerkurve der Profil-SchülerInnen der Pilotklassen immer unterhalb derjenigen der Kontrollklassen.

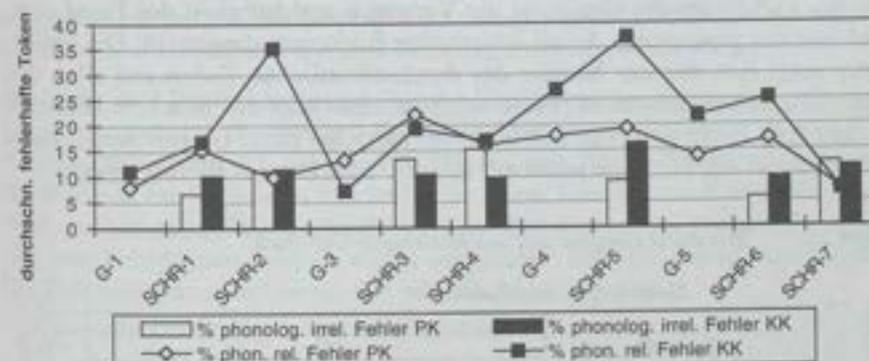
Die Häufigkeit der einzelnen Personalformen im Présent

Die Häufigkeit der verwendeten Personalformen ist stark von der Textsorte und den inhaltlichen Anforderungen geprägt. Die beiden am meisten verwendeten Formen sind im Mündlichen die erste Person Singular, im Schriftlichen die dritte Person Singular. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen erschliessen sich tendenziell früher das ganze Spektrum des Pronominalsystems. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Daten aus dem Kieler Projekt (WODE 1994, BD. II:112).

Phonologisch relevante und irrelevante Fehler beim Présent

Bei der Datenerfassung wurde bei den fehlerhaften Präsentformen unterschieden zwischen phonologisch relevanten und irrelevanten Abweichungen (cf. Tab. 44). Die folgende Grafik stellt dieses Verhältnis für die Verben (ohne Auxiliare und Modalverben) dar:

Grafik 49: Phonologisch relevante und irrelevante Fehler bei den Verben im Présent (ohne Auxiliare und Modalverben)



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

In den mündlichen Tests gibt es nur phonologisch relevante Fehler, die Werte phonolog. irrel. Fehler in den Gesprächen sind deshalb = 0.

Bei den schriftlichen Tests fallen im Gegensatz zu den mündlichen die phonologisch irrelevanten Fehler als orthographische Fehler auf. Wie die Grafik zeigt, sind die phonologisch irrelevanten Fehler im Gegensatz zu den relevanten immer in der Minderheit. Die Hauptschwierigkeit beim Erwerb der Verben liegt demzufolge nicht in der visuellen Speicherung der Formen, sondern in der Erschliessung und Stabilisierung des morphologischen Systems.

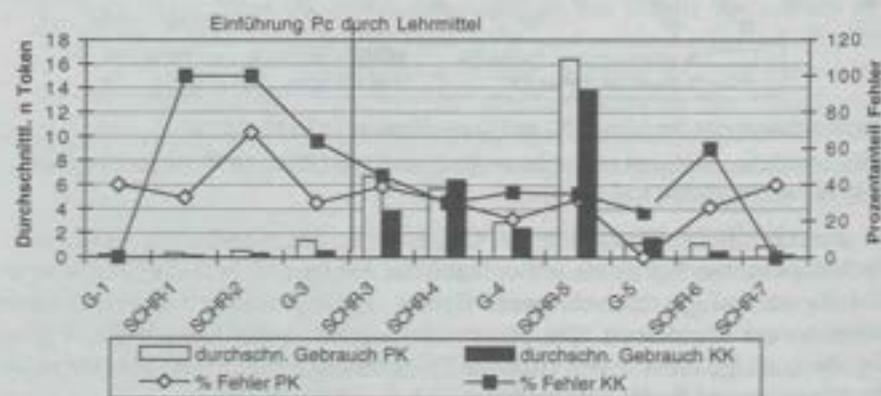
Während die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen bei den phonologisch irrelevanten Fehlern vergleichbare Resultate erbringen, unterscheiden sich die Kurven für die phonologisch relevanten Fehler stark voneinander. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen machen insgesamt weniger phonologisch relevante Fehler als die Kontrollklassen (signifikant bei SCHR-2: $p=0.03^*$). Die

Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen haben durch die häufigen und eng geführten écrit-Übungen des Lehrmittels ein gutes orthographisches Training erhalten, sind aber den Pilotklassen im morphologischen Bereich (phonologisch relevant) unterlegen. Der bilinguale Sachunterricht ermöglichte durch den vielfältigeren und quantitativ höheren L2-Sprachgebrauch und besonders auch durch eine kreativere und offenere Schreibpraxis und eine komplexere Wortschatzarbeit den Pilotklassen einen gezielteren Aufbau und eine bessere Verankerung des morphologischen Verbgefüges, als dies das Lehrmittel *On y va!* den Kontrollklassen erlaubte.

Das Passé composé

Mit der Einführung des Passé composé im Lehrmittel *On y va!* in der 7.-9. Lektion, d.h. in der Mitte bis Ende des 2. Sekundarschuljahrs und zum Zeitpunkt der 3. und 4. schriftlichen Tests, erweitert sich die Ausdrucksmöglichkeit der SchülerInnen im Tempusbereich stark. Es ist zu erwarten, dass die SchülerInnen der Pilotklassen dem Passé composé im bilingualen Sachunterricht bereits früher und intensiver begegnet sind als in den Texten des Lehrmittels. Auf der nachfolgenden Grafik ist die Verwendungshäufigkeit des Passé composé und der prozentuale Anteil fehlerhafter Bildungen dargestellt. Die Fehlerkurve setzt sich aus der Summe der durchschnittlichen *Token* aus allen drei Fehlerkategorien zusammen (Passé composé ohne oder mit falschem Hilfsverb (*je suis été*), Passé composé mit falschem Participe passé (*je suis vengé*), Passé composé statt mit Participe passé mit Infinitiv oder Präsens (*je suis vient*)).

Grafik 50: Das Passé composé und sein fehlerhafter Gebrauch



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Verwendungshäufigkeit: Wie Grafik 50 zeigt, verwenden einige PK-SchülerInnen das Passé composé bereits im 1. mündlichen Test, allerdings sind dabei 40% der Formen falsch. Die verwendeten Formen gehören meist zum täglichen

Gebrauchswortschatz und sind - allerdings oft mit einigen phonologischen Abweichungen - als ganzheitliche Wendungen gespeichert, z.B. *j'ai li (lu)*, *je suis été*. Der Gebrauch des Passé composé steigt dann in beiden Gruppen leicht an, wobei die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen das Passé composé immer etwas häufiger verwenden und zum Zeitpunkt der Einführung des Passé composé (SCHR-3) fast doppelt so viele Token gebrauchen wie die Kontrollklassen. Die Fantasiegeschichte des 3. schriftlichen Tests lud geradezu ein, diese in der Vergangenheit zu erzählen. Je nach Aufgabenstellung des Tests (Textsorte) wird im Folgenden das Passé composé mehr oder weniger häufig verwendet, wobei Pilot- und Kontrollklassen sich nicht mehr stark unterscheiden. Ein letztes signifikantes Ergebnis im Bezug auf die Verwendungshäufigkeit erreichen die Pilotklassen nochmals im 7. schriftlichen Test: $p=0.03^*$. Dieser schriftliche Test, *si je pouvais migrer comme les oiseaux*, verlangte von den SchülerInnen eine Erzählung über ein zukünftiges oder wünschbares Geschehen (zum Gebrauch des Conditionnel, cf. unten). Die Verwendung des Passé composé war bei dieser Aufgabenstellung nicht nötig. Die verwendeten Passé composé werden von den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen ausschliesslich als einleitende Bemerkungen zur Situierung und Erklärung ihrer Wunschvorstellungen gebraucht und zeugen von einer differenzierten Textkompetenz: *je suis déjà été à... mon père est allé une fois à... beaucoup de personne on dit que...*

Fehlerart und Fehlerhäufigkeit: Vor der Einführung des Passé composé durch das Lehrmittel sind die wenigen Formen bei den Kontrollklassen bis zu 100% falsch (SCHR-1 und -2), bei den Pilotklassen erreicht die Fehlerhaftigkeit den Höchststand von 70% beim 2. schriftlichen Test. Der höchste Stand an Fehlern wird also vor der offiziellen Einführung des Passé composé erreicht. Es finden sich hier Fehlertypen, wie sie einem natürlichen Erwerbsverlauf entsprechen. Die Beispiele stammen alle aus den schriftlichen Texten:

Kontrollklassen: *elle a regarde (regardé)*, *elle moi a ensorcelé (ensorcelé)*, *ils sont s'énerver (énervé)*, *il et mettez (a mis)*

Pilotklassen: *il a être (été)*, *je n'est dormir pas (ai dormi)*, *j'ai trouve (trouvé)*, *elle m'a ensorceler (ensorcelé)*, *elle est venu (venue)*, *il est arrive (arrivé)*

50% der Passé composé sind - betrachtet man die Formen phonologisch - korrekt gebildet, d.h. die SchülerInnen haben aus dem Repertoire der französischen Endungsmorpheme ein anderes aber gleichtönendes Morphem ausgewählt, meist anstelle des -é des Participe passé ein -er des Infinitivs (*il m'a ensorceler*). Interessant ist die ebenfalls phonologisch kohärente Form der 2. Person Plural anstelle des Participe passé *mettez*. Auch ein fehlender Accord beim Participe passé (*elle est venue*) fällt unter die phonologisch korrekten Bildungen. Alle diese Passé composé wären im Mündlichen korrekt und unauffällig, d.h. die Profil-SchülerInnen haben im Französisch bereits ein morphologisches Wissen aufgebaut, das auf der Mündlichkeit basiert.

Bei der Einführung des *Passé composé* durch das Lehrmittel (zum Zeitpunkt von SCHR-3) brauchen die PK-SchülerInnen mehr *Passé composé* als die Kontrollklassen, machen aber mehr Fehler als die Kontrollklassen. Die Fehlerkurve sinkt dann weiter und pendelt sich am Ende der 2. Sekundarschule etwa bei 30% fehlerhaften Gebrauchs ein, also nach einem halben Jahr *Passé composé*-Training. Obwohl beim 5. schriftlichen Test am meisten *Passé composé* gebraucht werden, bleibt der prozentuale Anteil der Fehler konstant bei 30% für die Pilot- und Kontrollklassen, was auf eine zunehmend bessere Beherrschung dieser Verbform hindeutet. In den letzten beiden schriftlichen Tests verlangte die Textsorte keine Vergangenheitsformen. Nur wenige Profil-SchülerInnen verwendeten dennoch das *Passé composé* als textsituierendes und erklärendes Mittel (cf. die obigen Ausführungen zum 7. schriftlichen Test). Da die Bewältigung der gestellten Aufgabe die volle Konzentration auf die Verwendung anderer schwieriger Verbformen wie der modalen Infinitivkonstruktion (SCHR-6) und des *Conditionnel* (SCHR-7) verlangte, scheint die Aufmerksamkeit für einen korrekten Gebrauch des *Passé composé* geringer gewesen zu sein, und die Fehlerprozentage steigen deshalb stark an. Die Kurve ist hier jedoch wegen der geringen Anzahl Token nicht sehr aussagekräftig. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen brauchen in SCHR-6 das *Passé composé* dennoch signifikant korrekter als die Kontrollklassen ($p=0.02^*$), machen aber in SCHR-7 etwas mehr Fehler.

Die Verwendung anderer verbaler Tempusformen neben *Passé composé* und *Présent*

Wegen des geringen Vorkommens habe ich im Rahmen dieser Untersuchung darauf verzichtet, die in den Texten auftauchenden anderen Tempusformen quantitativ auszuwerten. Die Beschreibung ihres Erwerbsverlaufs ist dennoch interessant, weil der Zeitpunkt ihres Auftretens in den Schülertexten meist vor der offiziellen schulischen Einführung erfolgt.

Futur proche: Lehrmittel-Einführung in Lektion 6, Ende der 1. bis Anfang der 2. Sekundarklasse und zum Zeitpunkt des 2. schriftlichen und des 3. mündlichen Tests.

Von den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen ist in zwei Klassen (PK4 und 6) frühzeitiges Verwenden des *Futur proche* belegt: *je vais aller monter, nous allons manger, nous allons acheter*. Ab Einführung des *Futur proche* gebrauchen es die beiden Klassen zunehmend. Das *Futur proche* scheint eine unproblematische Tempusform zu sein, da ein direkter Transfer aus dem Deutschen möglich ist, sobald das Verb *aller* in allen Personen sicher konjugiert werden kann. Es erstaunt, dass falsche Bildungen wie z.B. *il va change, nous allons étudisons* dennoch in beiden Gruppen vorkommen. Ich führe dies auf mangelndes Bewusstsein der analogen Bildung im Deutschen zurück. Hier müsste im Sinne von kontrastiver und bewusstmachender Sprachreflexion im Unterricht mehr geleistet werden (cf. 3.2).

Futur simple: Lehrmittel-Einführung in Lektion 10/11/12, nach 1 3/4 Jahren Sekundarschule und zum Zeitpunkt des 4. schriftlichen Tests.

Das *Futur simple* taucht erstmals bei einer Pilotklassen-Schülerin (PK6) auf, nach 1 1/2 Jahren, also etwas vor der lehrbuchmässigen Einführung (*il sera*). Danach treten vereinzelt und ausschliesslich in schriftlichen Texten *Futurformen* über die ganze Untersuchungszeit hinweg vorwiegend bei SchülerInnen der Pilotklassen auf, wobei die Formen des Verbs *être* und *faire* am stärksten vertreten sind. Generell aber weichen die SchülerInnen wenn immer möglich auf das *Futur proche* aus.

Das *Futur simple* scheint den SchülerInnen drei Probleme zu bereiten:

- Erstens entsteht eine Verwirrung bei der Einführung/beim Gebrauch des *Imparfait* und des *Conditionnel*, d.h. die SchülerInnen verwechseln die drei phonologisch und morphologisch ähnlichen Tempusformen und machen dann Fehler wie z.B. *j'aurais* anstatt *-ai*. Die drei Tempusformen sind in den gebräuchlichsten Personalformen für AnfängerInnen nur schwer auseinanderzuhalten, weil sie diese phonologisch nicht unterscheiden können, z.B. *j'aurai, j'aurais*, oder sich phonologisch sehr ähnlich sind wie z.B. *je pouvais* und *je pourrai*.
- Zweitens beherrschen einige SchülerInnen die unregelmässige Konjugation verschiedener Verben nicht und basieren deshalb ihre Ableitungen auf einem *-er*-Verbstamm, was fehlerhafte Formen, wie z.B. *ils lireront*, zur Folge hat.
- Interessant ist drittens die Verwendung des Verbs *être* in seiner Form des *Futur simple sera* zur Bildung des Passivs. *Sera* (auch *devenir*) übernimmt die Stellvertreterfunktion für das im Deutschen verwendete *werden* zur Bildung des französischen Passivs. Es entstehen dabei fehlerhafte Bildungen wie *ils seront frappent, il sera transmette* und *il devient fait*.

Passé récent: Lehrmittel-Einführung in Lektion 10, nach 1 3/4 Jahren Oberstufe und zum Zeitpunkt des 4. schriftlichen Tests: Hier wurden keine Belege gefunden.

Imparfait: Lehrmittel-Einführung in Lektion 13/14, ca. am Ende der 2. Sekundarklasse und zum Zeitpunkt des 5. schriftlichen und des 4. mündlichen Tests.

In den meistgebrauchten Formen (*c'était, il avait, j'étais, ils étaient*) taucht das *Imparfait* bei den Pilotklassen bereits nach 1/2 Jahr Oberstufe auf (PK3, 5, 6), während bei der Kontrollklassen nur ein Schüler vor der Einführung versucht, eine einfache Vergangenheitsform zu bilden, allerdings falsch, d.h. er setzt anstelle des *Imparfait* das *Futur simple: on trouvera*. Alle *Imparfait*-Belege der Kontrollklassen bis zu einem halben Jahr nach dessen Einführung sind von dieser Verwechslung gezeichnet, während bei den Pilotklassen keine solche falschen Bildungen belegt sind. Ich führe dies auf vermehrte und gezieltere Bewusstmachung in den Pilotklassen zurück (cf. auch oben, *Futur simple*). Nur SchülerInnen der Pilotklassen brauchen neben den Verben *être* und *avoir* auch andere Verben im *Imparfait*. Alle SchülerInnen ziehen aber das *Passé composé* dem *Imparfait* vor. Entweder weichen sie der schwierigen Form aus oder sind

durch den häufigen Passé composé-Gebrauch im Schweizerdeutschen beeinflusst (Interferenz), wie dies in Untersuchungen zum Hochdeutschgebrauch von Mundart sprechenden SchülerInnen ebenfalls belegt ist (vgl. SIEBER & SITTA 1986).

Plusqueparfait: Lehrmittel-Einführung in Lektion 15, nach 2 1/2 Jahren Sekundarschule und zum Zeitpunkt des 5. mündlichen und des 6. schriftlichen Tests. Nur ein fehlerhafter Beleg aus der KK12 im 6. schriftlichen Test: *il était aller*.

Subjonctif: Lehrmittel-Einführung in Lektion 16/17/18, nach 2 3/4 Jahren Sekundarschule und zum Zeitpunkt des 7. schriftlichen Tests. Ein einziger Beleg aus der PK7 im 7. schriftlichen Test: *que ce soit*.

Futur antérieur: Lehrmittel-Einführung in Lektion 18, nach 2 3/4 Jahren Oberstufe und zum Zeitpunkt des 7. schriftlichen Tests: Keine Belege.

Conditionnel: Lehrmittel-Einführung in Lektion 18/19, nach 2 3/4 Jahren Oberstufe und zum Zeitpunkt des 6. und 7. schriftlichen Tests:

Erste Belege tauchen bei den PK5 und 6 nach 1 3/4 Jahren Oberstufe auf (*je pourrai pleurer, on pourrait mourir*) und finden sich auch bis zur offiziellen Einführung in Texten der PK3 und 4. Ab 6./7. Test ist das Conditionnel in beiden Gruppen mehrfach belegt, v.a. im 7. schriftlichen Test, der die SchülerInnen durch seinen Titel *si je pouvais migrer comme les oiseaux* geradezu zum Gebrauch des Conditionnel herausforderte. Die Belege zeigen die oben bereits mehrfach angesprochene Fehlerhaftigkeit. Neben den Verwechslungen zwischen Imparfait, Futur simple und Conditionnel kommen jetzt auch der Subjonctif und das Passé composé ins Spiel: *je veuille aller* (PK4), *je pouvais volé* (KK10). Neben korrekten Formen der gängigsten Verben (*je voudrais, j'aimerais*) sind Mischungen dieser Tempusformen aller Art vertreten: *nous pouvavons faire, j'avoisrai, nous jurerons, ils étaient punient, j'allera, j'allait*.

Fazit: So viele morphologische Systeme können bis zum Ende der Sekundarschule von den SchülerInnen nicht verarbeitet werden!

- Es muss damit gerechnet werden, dass ein zielgerechter Gebrauch französischer Tempusformen in den drei Sekundarschuljahren annähernd nur für das Präsens, das Passé composé und das Futur proche erreicht werden kann.
- Die Thematisierung und das explizite Training einiger der oben aufgeführten Tempusformen scheint verfrüht, resp. unnötig, v.a. wenn sie ersetzbar sind wie z.B. das Imparfait und das Futur Simple, und/oder der Gebrauch schwierig zu verstehen ist, wie z.B. der Subjonctif. Bei der Zielsetzung des L2-Unterrichts muss vermehrt unterschieden werden zwischen aktiver Beherrschung und passivem Verstehen, d.h. alle Tempusformen sollen in Les- und Hörverstehenssituationen vorkommen, sollten aber nicht von den SchülerInnen bei der Sprachproduktion verlangt werden. Die explizite Instruktion einer Tempusform soll sich auch nach den Ausdrucksbedürfnissen der SchülerInnen – d.h. nach den inhaltlichen Erfordernissen – richten. So sollte

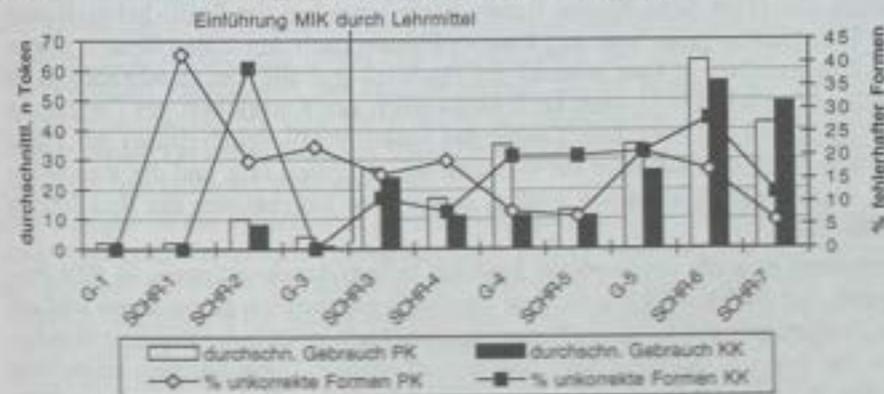
neben dem Präsens und dem Passé composé das Conditionnel viel früher eingeführt werden.

Die modalen Infinitivkonstruktionen

Die modalen Infinitivkonstruktionen werden in der 6. Lektion im Lehrmittel eingeführt, also in unserer Untersuchungszeit nach dem 2. schriftlichen und dem 3. mündlichen Test am Anfang des 2. Sekundarschuljahres. In Grafik 51 ist dieser Zeitpunkt mit einer vertikalen Linie eingezeichnet (cf. auch die Ausführungen zum Modalverbgebrauch in 4.2.2.4).

Der Gebrauch der modalen Infinitivkonstruktionen ist stark abhängig von den Textaufgaben und ihren unterschiedlichen inhaltlichen Anforderungen. Ein Beispiel dafür ist der starke Ausschlag nach oben bei G-5 und SCHR-6 (*le travail des enfants*) sowie SCHR-7 (*si je pouvais migrer comme les oiseaux*). Die folgenden Ausführungen erklären die in Grafik 51 dargestellten Verwendungshäufigkeiten.

Grafik 51: Modale Infinitivkonstruktionen (MIK) und ihr fehlerhafter Gebrauch



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

Deutlich häufiger als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen verwenden die Pilotklassen auch die modalen Infinitivkonstruktionen bereits vor der Einführung durch das Lehrmittel. Nach der Einführung durch das Lehrmittel nimmt der Gebrauch sprunghaft zu, der Zugang zu den modalen Infinitivkonstruktionen ist geschafft. Ein positiver Einfluss der expliziten Instruktion ist hier eindeutig.

Die modale Infinitivkonstruktion ist eine für deutschsprachige Lernende in ihren Grundstrukturen (konjugiertes Modalverb + Infinitiv) leicht zu erwerbende verbale Konstruktion, da sie im Deutschen gleich gebildet wird. Dass bei dieser offensichtlichen Parallelität ein positiver Transfer dennoch häufig unmöglich wird, hängt einerseits damit zusammen, dass im traditionellen Fremd-

sprachenunterricht kontrastierende Ansätze verpönt sind, die Lernenden also nicht auf die Parallelität aufmerksam gemacht werden, oder eine Parallelität nicht gesehen werden kann, weil die Lernenden die Konstruktion auch im Deutschen nicht durchschauen. Typisch dafür ist auch der Umstand, dass die für die deutsche modale Infinitivkonstruktionen verbindliche Verbklammer zu keinem einzigen Fehler im Französischen bezüglich der Verbstellung führte. Andererseits verstellt der Blick auf die für viele Lernende als schwierig empfundene französische Verbkonjugation (z.B. der Modalverben) den Blick auf die für sie einfache französische modale Infinitivkonstruktion. Die Lernenden scheinen gewohnt zu sein, von der französischen Grammatik nur Schwierigkeiten zu erwarten. Dass ein formaler Unterricht, der die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen L1 und L2 bewusst herausstreicht, den Lernprozess positiv unterstützt, zeigt sich in den folgenden guten Ergebnissen, die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen erreichten. Die Forderung nach mehr Sprach- und Sprachlernbewusstsein im Fremdsprachenunterricht, wie sie in Language-Awareness-Konzepten erhoben wird (z.B. WOLFF 1997, ELLIS 1994), scheint berechtigt zu sein. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen verwenden früher leicht mehr modale Infinitivkonstruktionen, was natürlich auch mit den Textlängen korreliert. Signifikante Unterschiede erreichen die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen gegenüber den Kontrollklassen nach den ersten beiden Jahren im 5. schriftlichen Test sowohl im Hinblick auf die Gebrauchshäufigkeit (SCHR-5: $p=0.001^{***}$), aber auch hinsichtlich der Korrektheit des Gebrauchs (SCHR-5: $p=0.001^{***}$). Der Verlust der besten Profil-SchülerInnen der Pilotklassen durch den Übertritt ins Gymnasium im dritten Jahr und die Reduktion der Anzahl der Pilotklassen schlägt sich in den Ergebnissen der drei letzten Tests nieder.

Betrachtet man die verwendeten modalen Infinitivkonstruktionen, so fällt Folgendes auf: Im Mündlichen tauchen vereinzelt ganzheitlich gespeicherte und auf die Fortsetzung der Kommunikation ausgerichtete modale Infinitivkonstruktionen auf, wie z.B. *que veut dire, vous pouvez répéter*. Diese Formeln erscheinen immer in korrekter Form und sind in allen mündlichen Tests auch später vertreten. Ich neige dazu, diese Formeln nicht als Produkte eigenständiger Regelbildung sondern als nicht analysierte ganzheitliche Wendung zu betrachten. Neben diesen ganzheitlichen Wendungen bauen sich die modalen Infinitivkonstruktionen über alle Lernerstufen hinweg auf. Dabei scheinen zumindest zu Beginn die schriftlichen Texte ein besseres Experimentierfeld für neue Formen zu sein als die mündlichen, da Schreiben die Lernenden stärker auf die Sache und damit den angemessenen Ausdruck verpflichtet als das Sprechen. Verlangt eine Testaufgabe implizit den Gebrauch einer bestimmten verbalen Form, wie z.B. hier in G-5/ SCHR-6, sind die Lernenden stark gefordert, evtl. so stark, dass sie auch über ihre Leistungsgrenzen hinausgehen müssen. Dabei steigt der Anteil unkorrekter Formen an, weil jetzt alle SchülerInnen modale Infinitivkonstruktionen bilden, auch solche, die bis jetzt deren Gebrauch vermieden haben.

Sind zu Beginn (SCHR-1, -2) noch 20-40% aller modalen Infinitivkonstruktionen fehlerhaft gebildet, bleibt der Prozentsatz an Abweichungen bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen schwankend, während derjenige der Kontrollklassen ausser beim letzten schriftlichen Test kontinuierlich ansteigt. Die Kurve der Pilotklassen entspricht einer typischen Entwicklung der Lerner Sprache, die mit dem Begriff *U-shaped-learning* umschrieben wird (KELLERMANN 1985). Zu Beginn des Erwerbs eines formalen Elements ist der Anteil an fehlerhaften Bildungen gross (hier SCHR-1, -2, G-3), sinkt dann (hier SCHR-3, G-4, SCHR-5), womit der Anschein erweckt wird, die Lernenden hätten das Element vollständig erworben. Der Anteil an fehlerhaften Bildungen kann aber wieder ansteigen, sobald die Aufgabenstellung komplexer wird, oder durch den Erwerb anderer formaler Elemente erneut Verunsicherung entsteht.

Ein Einfluss wegen phonologischer Äquivalenz des *Passé composé*, das etwa gleichzeitig mit der modalen Infinitivkonstruktion durch das Lehrmittel eingeführt wird, ist für die Verben mit einem Infinitiv-Endungsmorphem auf *-er* deutlich auszumachen. Bildungen wie *il a dû se rappeler, il doit éliminé* sind bei vielen SchülerInnen zu finden. Ist die Verwendung des *Participe passé* anstelle des Infinitivs zur Bildung der modalen Infinitivkonstruktionen wegen der phonologischen Übereinstimmung einsichtig, sind Bildungen des Typs *on peut montre, il doit vend* schwieriger zu erklären. Sie sind bei vielen Profil-SchülerInnen verzeichnet, bei einigen bleiben sie im Wechsel mit korrekten Formen hartnäckig bis zum Ende der 3. Sekundarklasse erhalten. Vielleicht neigen einige Lernende dazu, im Sinne einer Übergeneralisierung alles zu konjugieren, was ihnen als Verb erscheint.

Schwieriger ist die Fehlerkurve der Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen zu interpretieren. Sie scheinen bezüglich ihrer Lernentwicklung viel heterogener zu sein als die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen. Hier finden sich neben Lernentwicklungen, die einem *U-shaped-learning* entsprechen, auch Entwicklungs- oder Lernverläufe, bei denen modale Infinitivkonstruktionen viel später auftauchen oder die überdurchschnittlich inkonstant wirken wie z.B. im folgenden Entwicklungsprofil der Profil-Schülerin 229 aus KK8:

Erste modale Infinitivkonstruktionen tauchen in SCHR-3 auf: *il me veut manger, je veux manger, je veux pas mourir, je veux pas faire, tu veux ça (dt. für ja), il peut sauter*. Beide vorgegebenen Verben *sauter* und *mourir* und das eher schwierig zu konjugierende Verb *faire* führen zu korrekten modalen Infinitivkonstruktionen und täuschen ein Bild einer Lernerin vor, die daran ist, die modale Infinitivkonstruktion korrekt zu bilden. Die drei korrekten Bildungen sind jedoch Ergebnis einer Vermeidungsstrategie. Die Lernerin müsste, ihrer eigenen Regel entsprechend, auch die vorgegebenen Verben konjugieren, vermeidet dies aber, da ihr die Konjugation der drei Verben zu schwierig erscheint. In SCHR-4 und G-4 erscheinen nur korrekte Formen: *il peut marcher, il peut aller, il peut téléphoner, nous putons aller*. Ab SCHR-5 bis zu SCHR-7 dringen wieder alle bereits oben besprochenen Einflüsse und die Anfängerregeln durch: *on peut donne, il doit travaille, und ils doivent aller, elle ne peut marché, il doivent travail, nous pouvons donné, ils doivent travailler*.

Beurteilung der morphologischen Kompetenz im Umgang mit Verben

Um zu einem ersten Gesamturteil über die morphologische Kompetenz der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen zu kommen, wurden die drei Teilbereiche *modale Infinitivkonstruktion*, *Passé composé* und *Verbableitungen* – die Verbbableitungen wurden im Zusammenhang mit dem Verbenwortschatz erhoben, dort aber nicht diskutiert – für jeden mündlichen und schriftlichen Text für alle Profil-SchülerInnen auf einer Notenskala von 1 bis 5 bewertet. Dabei ist 5 der höchste, 1 der niedrigste Wert. Die drei Notenwerte für die Teilbereiche wurden zusammengezählt. Die Summe dieser individuellen Beurteilung ergibt die Einschätzung der Qualität der morphologischen Handlungsfähigkeit in den verschiedenen mündlichen und schriftlichen Tests. Frequenzanalysen und Mittelwertangaben aus der statistischen Datenbeschreibung lieferten die Grundlage zur Bewertung, die für die drei Teilbereiche im Folgenden beschrieben werden.

Die Ausdehnung des sprachlichen Handelns auf diese drei Bereiche lässt Rückschlüsse zu auf den Entwicklungsstand der Lernenden. Das Spektrum der erreichten Werte in den drei Bereichen wird am Beispiel des 5. schriftlichen Tests im Folgenden erläutert⁴²:

Modale Infinitivkonstruktionen (MIK): Der minimal erreichte Wert, MIK = 0 *Token*, bekommt die Note 1; der maximale Wert, MIK = 5 *Token*, die Note 5. Die dazwischen liegenden MIK-Werte verteilen sich auf die Noten 2-4.

Passé composé (PC): Der minimal erreichte Wert, PC = 0-4 *Token*, erhält die Note 1, die maximal erreichten Werte, PC = 25-30 *Token*, erhalten die Note 5, die dazwischen liegenden PC-Werte die Noten 2-4.

Verbbableitungen (VA): der minimal erreichte Wert, VA = 0 *Token*, erhält die Note 1, der maximale Wert, VA = 5 *Token*, die Note 5, die dazwischen liegenden VA-Werte die Noten 2-4.

Beispiel für die Beurteilung der verbmorphologischen Kompetenz eines schwachen, eines mittleren und eines guten Profil-Schülers für SCHR-5 am Ende der 2. Sekundarklasse:

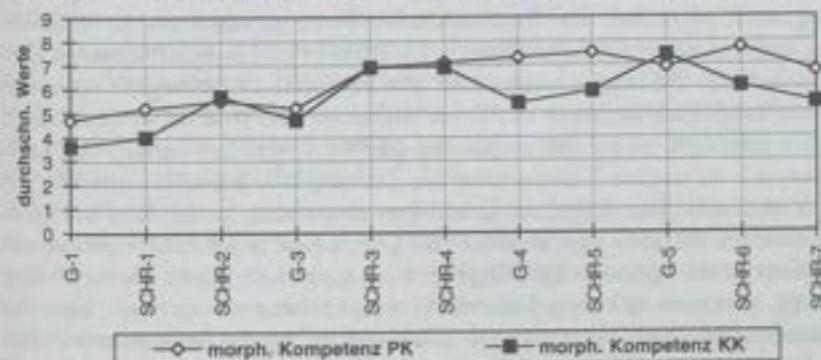
Profil-Sch.	MIK	PC	VA	morpholog. Kompetenz
291	0	3	0	
Note:	1	1	1	3
075	1	29	0	
Note:	2	5	1	8
122	5	25	3	
Note:	5	5	4	14

Grafik 52 zeigt die durchschnittlichen Werte der morphologischen Kompetenz im Umgang mit Verben aller Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen als Entwicklungskurve. Es zeigt sich einerseits, dass die morphologische

42 In einer Folgeuntersuchung soll die morphologische Kompetenz feiner gefasst und analysiert und insbesondere die verschiedenen Lernerstrategien gewichtet werden.

Kompetenz im Lauf der drei Sekundarschuljahre kontinuierlich zunimmt und dass andererseits die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen tendenziell bis deutlich besser abschneiden und eine konstantere Kurve aufweisen als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen. Signifikante Ergebnisse zugunsten der Pilotklassen werden im 4. mündlichen Test (G-4: $p=0.007^{**}$), im 5. schriftlichen Test (SCHR-5: $p=0.01^{**}$) und im 6. schriftlichen Test (SCHR-6: $p=0.05^*$) erreicht, d.h. die Distanz zwischen den beiden Gruppen Pilot- und Kontrollklassen scheint sich mit der Zeit zu vergrößern. Diese Ergebnisse bestätigen, dass sich der in den Pilot- und Kontrollklassen unterschiedliche Unterricht – hier bilingualer Sachunterricht, dort traditioneller *On y va!* Unterricht – auch in den erwähnten morphologischen Teilbereichen auswirkt.

Grafik 52: Einschätzung der morphologischen Kompetenz im Umgang mit Verben



n Profil-SchülerInnen der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK) cf. Tab. 27

In einzelnen Bereichen unterscheidet sich die PK6 ab dem ersten halben Jahr bis zum Schluss der Sekundarschule immer wieder signifikant von anderen Klassen, insbesondere von den KK8, 9 und 12. PK6 zeigt zu Beginn auch signifikant bessere Resultate als die PK4, die aber v.a. im 3. Jahr an morphologischer Kompetenz gewinnt und sich dann ebenfalls in einzelnen Bereichen signifikant von anderen Klassen abzuheben beginnt. Auch die PK3 und 5 erreichen in einzelnen morphologischen Bereichen gute Resultate. Da diese beiden Klassen aber am Ende der 2. Sekundarschule aus der Untersuchung ausschieden, können ihre Entwicklungsverläufe nicht weiter verfolgt werden. Die PK7 scheidet von allen Pilotklassen am schlechtesten ab, was vermutlich auf die erwähnte ungünstige Unterrichtssituation zurückgeht, die im Vergleich zu den anderen Pilotklassen eine minimalere Erfüllung der für den bilingualen Unterricht erstellten Vorgaben (cf. 2.1) ermöglichte. Von den Kontrollklassen erreicht KK10 die besten Resultate, oft mit denjenigen der PK4 und 7 vergleichbar. Sie erreicht ein einziges Mal ein signifikant besseres Resultat im Vergleich mit anderen Klassen. Die KK8, 9 und 12 liegen immer unter den Werten aller anderen Klassen.

4.3.4 Abschliessende Bemerkungen zum Erwerb des Wortschatzes und der Morphologie der Verben

Der bilinguale Sachunterricht fördert durch die Fokussierung auf Sachinhalte und damit verknüpft durch vielseitige sprachliche Tätigkeiten eine frühe und natürliche Entwicklung der verschiedenen verbmorphologischen Bereiche. Dies zeigt sich im vorzeitigen Auftauchen verschiedener sprachlicher Elemente bei den Profil-SchülerInnen der Pilotklassen (Tempusformen, Personalformen, modale Infinitivkonstruktionen etc.), die Merkmale eines natürlichen Erwerbs ohne explizite Unterweisung aufweisen (z.B. ganzheitlich gelernte Formen und deren zunehmende Analyse, eigenständige Regelbildung, Wortableitungen). Der bilinguale Sachunterricht erbringt in unserer Stichprobe aber auch in Bezug auf Korrektheit insgesamt gute und meist bessere Ergebnisse als der traditionelle Fremdsprachenunterricht. Die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen zeigen zudem insgesamt gegenüber den Kontrollklassen einen geordneteren Erwerbsverlauf und einen experimentierfreudigeren, kreativeren und unbeschwerteren Umgang mit der L2. Sie nutzen tendenziell das Potential an Strategien optimaler aus als die Profil-SchülerInnen der Kontrollklassen und sind dabei eher bereit, anfänglich sinnvolle Strategien zugunsten qualitativ besserer aufzugeben (z.B. den Gebrauch deutscher Verben oder die Setzung des Infinitivs anstelle der finiten Verbform). Die Resultate bestätigen den oben, in der Einleitung zu Kap. 3, zitierten Hinweis von WODE (1985), dass eine ungeordnete und unsortierte (natürliche) sprachliche Eingabe eine geordnete Sprachentwicklung begünstigt, während der vom Lehrmittel vorgegebene vorsortierte Input zu einem tendenziell chaotischen Erwerb führt. Der bilinguale Sachunterricht bietet den Lernenden gute Situationen zur selbständigen Aneignung der L2, weil er die Lernenden bei guter motivationaler Ausgangssituation mit hohen Anforderungen konfrontiert, die sie im Spracherwerb vorwärts treiben: "only when the learner is pushed!" (cf. Einleitung von 3.4).

Die explizite sprachliche Instruktion stützt und beschleunigt dabei den L2-Erwerb. Lernwirksam ist vor allem ein Unterricht, der die L2 mit der L1 kontrastiert und/oder sprachliche Zusammenhänge bewusst macht. Von Bedeutung sind dabei die von den Lernenden eigenständig erbrachten Leistungen, wie sie auch in den Konzepten des *Consciousness-raising* gefordert werden. Der Einsatz von Reflexionsinstrumenten wie Lernjournale, Arbeitsprotokolle, visuelle Darstellungsformen (Mind-Map etc.) vertiefen diese Auseinandersetzung. Bewusstmachende Strategien drängen sich nicht nur für den morpho-syntaktischen Bereich auf, sondern auch im phonologischen Bereich (Phonem-Graphem-Relation), der generell bei allen SchülerInnen eher schwach entwickelt ist, was sich auf viele formale Bereiche negativ auswirkt (Wortverwandtschaften, Parallelwörter, Einsicht in Flexionsmuster). Ein so verstandener L2-Unterricht zeigt den Lernenden verschiedene Lernstrategien für alle sprachlichen Bereiche auf und eröffnet ein Experimentierfeld der Sprachaneignung im Sinne von *Language Awareness*.

Die Fehlerorientierung muss in einem so konzipierten Unterricht zugunsten dieser Experimentierhaltung und zugunsten einer guten Kommunikationsfähigkeit in den Hintergrund treten. Nicht die Korrektheit sondern die Verständlichkeit und inhaltliche Differenziertheit der Aussage stehen im Zentrum des Sprachlernens. Der bilinguale Sachunterricht fordert die Lernenden heraus, sich mit komplexen Sachverhalten auseinanderzusetzen und zwingt sie zu einer reichhaltigen Sprachproduktion und -rezeption. Nicht Einschränkung und Fehlervermeidung, sondern Kreativität und sprachliche Weitläufigkeit sind das Ziel. WODE (1994:112) stellt in der Kieler Untersuchung treffend fest:

Fehlerfreier bleiben nämlich insbesondere die Schüler, die weniger zur Diskussion beitragen, weil sie kaum flektierte Formen benutzen und stattdessen auf vermutlich sicherer beherrschte Konstruktionen zurückgreifen, wohingegen die beitragsfreudigeren Schüler sich um flektierte Formen bemühen, aber dabei auch Fehler machen.

Nicht nur die Lernenden brauchen ein neues Fehlerkonzept. Auch im Bewusstsein der Lehrenden müssen Fehler den Spracherwerbsprozess begleiten dürfen. Dabei sollten Lehrende Einblick nehmen in den Erwerbsfortschritt ihrer SchülerInnen um beurteilen zu können, wo diese in ihrer Entwicklung stehen, welche Fortschritte sie machen, welche Abweichungen wie einzuschätzen und welche Massnahmen zu treffen sind (cf. dazu auch 3.2).

Die L2-Entwicklung geht stufenweise langsam in Richtung Zielsprache voran. Phasen korrekten Sprachgebrauchs wechseln mit Phasen unkorrekten Sprachgebrauchs ab. Dabei lässt ein korrekter Gebrauch eines sprachlichen Elements keine Schlüsse zu über den Grad an Erworbenheit. Wie unsere Resultate vielfach belegen, kann ein sprachliches Element, das über längere Zeit korrekt gebraucht wird, bei einer anspruchsvolleren Aufgabenstellung und/oder nach der Einführung neuer sprachlicher Formen wieder falsch werden. Dieser instabile Gebrauch zeigt deutlich, dass ein sprachliches Element verschiedene Stadien durchlaufen muss, bis es sich in einem neuen, stabileren und zielsprachlich angemessenen System einfügen kann und dem Lernenden in jeder Situation automatisch und damit korrekt zur Verfügung steht. Das ständige Abgrenzen gegenüber und Verknüpfen mit neuen sprachlichen Elementen bringt Schwankungen, Rückschritte und erneute Fehlerhaftigkeit im Lernverlauf mit sich.

Der schriftlichen Produktion kommt im Prozess der Abgrenzung und Neupositionierung eines sprachlichen Elements eine besondere Rolle zu. Gegenüber der mündlichen Produktion, die dem Lernenden wenig Planungszeit zur Verfügung stellt, ermöglicht die schriftliche Produktion einen bewussteren und kontrollierteren Umgang mit sprachlichen Elementen und damit eine verstärkte und tiefere Auseinandersetzung. Schreiben mit anspruchsvoller verbindlicher Aufgabenstellung und einer breiten Palette an zur Verfügung stehenden Verarbeitungsstrategien (Mind-Map, Wörterbücher, Schreiben nach Modell und Wörterlisten, Schreiben im Team, etc.) stärkt die bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Bedeutungen und Formen im Sinne der *Language-Awareness*-Konzepten wie ich sie in 3.2 dargestellt habe. Wie die vielen signifikant unter-

schiedlichen Resultate belegen, haben die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen von einer so angelegten Schreibpraxis im bilingualen Sachunterricht profitiert. Die auffällig besseren Ergebnisse aus den schriftlichen Tests im Vergleich zu den mündlichen unterstützen unsere Annahme, dass die neue Schreibpraxis, die im Deutschunterricht bereits vielfach Eingang gefunden hat, für die LehrerInnen der Pilotklassen leichter in den L2-Unterricht zu übertragen waren als neue Konzepte der Didaktik im mündlichen Unterricht, wie z.B. sachorientierte Gespräche und Präsentationen, deren Entwicklung mehr Zeit in Anspruch nehmen wird.

4.4 Evaluation des Hör- und Leseverstehens

Christine Le Pape Racine & Otto Stern

4.4.1 Untersuchungsmethoden

Dieser Teil der Evaluation befasst sich mit der Entwicklung der Fähigkeit, französischsprachige Medien (audiovisuelle und Printmedien) zu verstehen. Die *Ausgangshypothese* lautet:

Pilot- und Kontrollklassen unterscheiden sich in Bezug auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung in der L2 aus authentischen Medien. Während die Kontrollklassen Hörverstehen und Lesen in der L2 fast ausschliesslich im Rahmen von Lehrbuchtexten (*On y va!*) praktizieren, sind die SchülerInnen der Pilotklassen daran gewöhnt, im Rahmen des Sachunterrichts mit authentischen Texten zu arbeiten, und kennen entsprechende Verarbeitungsstrategien (cf. 3.3). Von den Pilotklassen erwarten wir deshalb bereits ab dem 2. Sekundarschuljahr bessere Verstehensleistungen.

Der Entwicklungsstand der Hör- und Leseverstehensfähigkeit wurde mittels ad hoc erstellter Tests im Laufe der drei Schuljahre viermal ermittelt. Die Frage, was denn eigentlich mit einem Verstehenstest gemessen werde, wird auch nach jahrzehntelanger Testpraxis im Fremdsprachenlernen immer noch kontrovers diskutiert. So schreibt z.B. der Testspezialist SPOLSKY (1994) in der Einleitung seines Aufsatzes *Comprehension testing, or can understanding be measured?*, nachdem er den Einsatz von Lese- und Hörverstehenstests bei Sprachstandsbestimmungen als normale, alltägliche Praxis bezeichnet hat:

None the less, I believe that there remain fundamental questions, as yet unresolved, about the theoretical feasibility of developing useful comprehension tests and about the appropriate interpretations to be made of the tests that exist. To anticipate my argument in this paper, my point will be that understanding is a complex and multidimensional notion, one that calls for full description rather than for precise (and certainly not for unidimensional) measurement, and that the very process of testing leads to a new set of comprehension problems (ibid., p. 141).

In diesem Sinne geht es in unserer Untersuchung nicht darum zu *messen*, welchen Verstehensstand die Lernenden zu einem gegebenen Zeitpunkt erreicht haben, sondern vielmehr zu zeigen, *was*, resp. *wieviele* sie verstehen, wenn sie mit geschriebenen oder audio-visuellen Texten aus französischsprachigen Medien konfrontiert werden. Die Testtexte sind deshalb nicht primär nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt, sondern repräsentieren eine gewisse Zufälligkeit, die dem Umgang mit Medien auch im Alltag anhaftet. Der ermittelte Stand des Verstehens darf auch nicht einfach generalisiert werden im Hinblick auf eine allgemeine Verstehensfähigkeit in sog. "natürlichen" Verstehenssituationen, z.B. im Gespräch, wo durch die gemeinsame Gestaltung der Situation und den Gebrauch von Stützungs-Strategien (cf. 3.4 und 4.2) ganz anders geartete Verstehensprozesse ablaufen als in der Einwegkommunikation des Verstehens von Medien.

Die Zufälligkeit, die dem Mediengebrauch auch im Alltag anhaftet, bringt es mit sich, dass entscheidende Verstehensfaktoren wie z.B. Intentionen, Interesse und Vorwissen sich bei verschiedenen Rezipienten und in wechselnden Situationen sehr unterschiedlich auf das Verstehen auswirken (s. z.B. unten, 4.4.2.5, den Vergleich zwischen Mädchen und Jungen). Um hier einen gewissen Ausgleich zu schaffen, haben wir bei einzelnen Tests versucht, diese in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen und den Verstehenstest als Teilaufgabe in einer Kette von Aktivitäten anzusiedeln. Besonders gut ist dies im Leseverstehenstest LV2 *Une décision difficile* gelungen⁴³. In anderen Tests, wie z.B. im Hörverstehenstest BHV *Jeunesse aviation* oder im Leseverstehenstest LV1 *Le feu*, spielen jedoch Interesse und Vorwissen eine wichtige Rolle. Diese Einflussfaktoren versuchten wir durch die Strukturierung der Informationen (Gestaltung, Präsentation) im Test etwas auszugleichen, indem wir über Vorspann, Untertitel und Zusatzinformationen in den Fragen selbst Kontextwissen einfließen liessen, um gezielt Vorwissen zu aktivieren. Aber auch hier sind der Kontrolle der Einflussfaktoren Grenzen gesetzt, weil z.B. die momentane Atmosphäre in der Klasse oder die Tonqualität des Fernsehgeräts die Testergebnisse ebenso stark beeinflussen können.

Im Sinne der Überlegungen von SPOLSKY (1994), der sich mit den Wirkungen und Grenzen der Kontrollmöglichkeiten von den das Verstehen beeinflussenden Faktoren befasst, versuchten wir in unserem Vorgehen die Einflussfaktoren nicht zu neutralisieren, um eine möglichst "objektive" Verstehensmessung zu erreichen, sondern vielmehr Verstehen als aktive Auseinandersetzung mit Inhalten, als eine *kreative* Tätigkeit also, zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Situationen zu erfassen, um dann die Ergebnisse der beiden Schülergruppen (Pilotklassen und Kontrollklassen) miteinander zu vergleichen.

Testbeschreibung

Als Messinstrumente wurden je vier Tests zum audio-visuellen Hörverstehen und zum Leseverstehen durchgeführt. In der einschlägigen Literatur wird unterschieden zwischen Leistungstests (*achievement test*), Einstufungstests (*placement test*), Diagnostiktests (*diagnostic test*) und Eignungstests (*aptitude test*) (cf. z.B. HUGHES 1989, DAVIES 1990, zitiert nach WODE 1994). Die vorliegenden Tests sind am ehesten als Leistungstests einzustufen, können aber nicht eindeutig zugeordnet werden, denn sie rufen nicht – wie bei Leistungstests üblich – konkret vorgegebene Lernziele ab, sondern dienen einerseits dem Leistungsvergleich zwischen Pilot- und Kontrollklassen, und somit der Überprüfung des Unterrichtsmodells, andererseits wird – vor allem in den Lesetests – beobachtet, welche Mittel (Strategien) die ProbandInnen zur Texterschließung einsetzen.

⁴³ Bei diesem Test liessen wir uns von einer Testvorlage in WODE (1994) leiten. (s. Test im Anhang).

Da für unsere Evaluationssituation keine geeigneten standardisierten Tests vorlagen, wurden sämtliche Tests durch die Projektgruppe selbst entwickelt, wobei versucht wurde, die Validitätsansprüche zu erfüllen.⁴⁴ Ein Mitglied der Projektgruppe führte mit einer nicht zur Stichprobe gehörenden Klasse von allen Tests Vortests durch, die summarisch auf grobe Ungereimtheiten und Durchführungs- oder Verständnisschwierigkeiten hin überprüft wurden. Von den Pretests wurden nur beschreibende statistische Auswertungen vorgenommen.

Tab. 53: Übersicht über die Verstehenstests

Zeitpunkt der Durchführung	11.94 Beginn 1. Sek. Basistests	6.95 Ende 1. Sek. 1. Testserie	6.96 Ende 2. Sek. 2. Testserie	5.97 Ende 3. Sek. 3. Testserie
Bezeichnung Titel	Leseverstehen			
	BLV <i>L'âne Khâl</i>	LV1 <i>Le feu</i>	LV2* <i>Une décision difficile</i>	LV3 <i>La migration des animaux marins</i>
Bezeichnung Titel	Hörverstehen (ab Video)			
	BHV <i>Jeunesse Aviation</i>	HV1 <i>Jeunes comédiens</i>	HV2 <i>Une profession, une excursion, etc</i>	HV3 <i>Jeunes marins reporters</i>

* Der Leseverstehenstest LV2, *Une décision difficile*, befindet sich als Beispiel im Anhang 6.2

Jeder Test besteht aus einem Text (auch die audio-visuellen Videodokumente bezeichnen wir als Texte) und einem zugehörigen Fragebogen mit Verstehensfragen auf Deutsch, die schriftlich ebenfalls auf Deutsch beantwortet werden mussten.

Bei der Auswahl der Texte wurde auf möglichst grosse Authentizität geachtet (cf. 3.3, authentische Texte), d. h. in unserem Falle, dass die Lesetexte französischen Textbüchern oder Zeitschriften entnommen wurden. Die Sprache der Texte wurde leicht bearbeitet (vereinfacht, gekürzt, erweitert, vereinzelt Ausdrücke übersetzt), um unnötige Verstehensschwierigkeiten zu vermeiden. Ausser im Basis-Lesetest BLV *L'âne Khâl*, wo wir eine französische Erzählung in einen zweisprachigen Text umschrieben, sind alle Texte Sachtexte. Wir bevorzugten Sachtexte u.a. auch, weil wir die Auswirkungen des bilingualen Sachunterrichts feststellen wollten, in dem Sachtexte speziell fokussiert wurden. Alle Lesetexte sind zudem stark bildunterstützt.

⁴⁴ Nachdem die Tests mit allen Klassen durchgeführt worden waren, wurde zur Reliabilitätsüberprüfung (Überprüfung der formalen Validität) für jeden Test der Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha berechnet. Er ist Ausdruck für die interne Konsistenz der Items (Testfragen). Interpretation: $\geq .50$: ausreichende Reliabilität, $\geq .70$: zufriedenstellende R., $\geq .90$: hohe R. Die Cronbach's Alpha-Werte der vorliegenden Tests bewegen sich zwischen .67 und .77, was als zufriedenstellend zu bezeichnen ist.

Wie bereits erwähnt war der Lesetest LV2 *une décision difficile* (s. Anhang) in eine umfassendere Testbatterie eingebettet (multiple mode test, CARROLL HALL 1985), in der nacheinander verschiedene Fertigkeiten (Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) einbezogen wurden. Eine solche Testkombination, hier eine Art Simulationsspiel, hat den Vorteil, dass die Problemlösung im Sinne authentischer Verstehenssituationen in den Vordergrund tritt (cf. BACHMANN 1990).

Bei den audio-visuellen Texten handelte es sich grundsätzlich um authentische französische Medien. Der audiovisuelle Text des Basis-Hörtests BHV *Jeunesse aviation* wurde einem speziell für den Fremdsprachenunterricht hergestellten Video entnommen, was sich am leicht verlangsamten Sprechtempo zeigt. Auch dem Hörtest HV2 liegen für Sprachlernzwecke mit französischen Untertiteln aufbereitete Videosequenzen zugrunde. HV1 und HV3 dagegen sind dem regulären französischen Fernsehprogramm entnommen; die Sendungen wurden zwar für unsere Zwecke gekürzt, jedoch sprachlich nicht verändert. Das Anspruchsniveau lag in allen Tests weit über demjenigen des verwendeten Französischlehrmittels, was eine breite Fächerung der Verstehensniveaus erlaubte.

In allen Tests wurde die sog. *short answer* Methode eingesetzt. Gemäss WEIR (1990:51, zitiert nach WODE 1994) erlauben die *short answer questions* die kreativsten Antworten (cf. auch DOYE 1986). Der Nachteil ist, dass damit gleichzeitig auch die schriftliche Antwortproduktion ins Gewicht fällt. Um den Ausdruck des Verstehens nicht noch weiter zu belasten, erfolgten sowohl die Fragestellung als auch die Antworten durchgehend für die meisten ProbandInnen in der L1 (d.h. auf Deutsch). Bei der Bewertung wurde ebenfalls strikt nur der Inhalt beachtet. Syntax und Orthographie der Kurzantworten spielten keine Rolle.

Die Tests zeigen zudem, dass Verstehen auf verschiedenen Verstehensstufen erfolgen kann (cf. 3.3), ohne ständig dem für Schulsituationen so typischen Alles-Oder-Nichts-Verstehen zu verfallen. Diesen Stufen des Verstehens trugen wir bei der Konstruktion der Testfragen Rechnung, indem wir Fragen aus allen drei in 3.3. genannten Verstehensstufen aufnahmen, das sind:

- Erkennen von Wortformen in kurzen Äusserungen, d.h. auditives oder visuelles Erfassen/Erkennen der Lautgestalt/graphischen Gestalt und zuordnen einer Bedeutung, mit oder ohne Verstehen der Bedeutung.
- Verstehen von Ereignissen in konkreten bildgestützten Handlungssituationen (auch in den Lesetests gibt es Bildunterstützung).
- Eigentliches Textverstehen mit variablem Schwierigkeitsgrad: entscheidend ist hier die zunehmende Loslösung der Sprache von einem konkreten situativen Handlungskontext. Auf dieser Verstehensstufe variierte jedoch nicht nur der Stimulus sondern auch der Detaillierungsgrad der verlangten Antwort: vom Globalverstehen bis zur sinngemässen Übersetzung.

Die Verstehensfragen beziehen sich jedoch nicht nur auf das Verstehen der sprachlichen Oberflächenstrukturen, d.h. auf die Fähigkeit, das auf französisch

Gehörte oder Gelesene auf deutsch wiedergeben zu können. Gemäss der Ausgangshypothese (cf. oben, 4.4.1), geht es uns vielmehr um die Überprüfung der *Entwicklung von Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung in der L2*, oder mit anderen Worten, um die Fähigkeit, auf der Grundlage des Verstandenen weiterdenken und inhaltlich lernen zu können. Erst wo dies geschieht, werden «Inhalte und Begriffe zur kognitiven Basis des Spracherwerbs» (vgl. zweites Argument für einen inhaltsorientierten FU, in 1.1). Bei der Formulierung solcher Fragen, die direkt oder indirekt zu Denkopoperationen auffordern, orientierten wir uns an der in SOMMER (1981:83ff.) dargelegten Taxonomie für Verstehensfragen von BLOOM (1974) mit den Kategorien *Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Bewertung*.

Wir verzichten darauf, die einzelnen Tests hier zu beschreiben; ein Beispiel eines Lesetests (LV2, *Une décision difficile*) findet sich im Anhang 6.2. Auf Einzelheiten werden wir in der Testauswertung eingehen.

Die Stichprobe

Tab. 54: Gesamtstichprobe: beteiligte Klassen und Anzahl ProbandInnen pro Testserie⁴⁵

Klassen	BLV	BHV	LV1	HV1	LV2	HV2	LV3	HV3
PK 01	20	22	22	22	-	-	-	-
PK 03	25	21	24	25	25	23	-	-
PK 04	20	20	20	20	20	20	17	17
PK 05	19	20	22	21	21	16	-	-
PK 06	16	17	20	19	20	19	13	13
PK 07	17	17	17	17	14	15	13	13
Total PK	117	117	125	124	100	93	43	43
KK 08	18	18	18	18	17	18	16	15
KK 09	19	19	18	19	18	18	10	10
KK 10	17	17	18	18	18	18	16	16
KK 11	21	20	21	19	-	-	-	-
KK 12	23	23	23	22	23	21	22	22
Total KK	98	97	98	96	76	75	64	63
Gesamttotal	215	214	223	220	176	168	107	106

Die Evaluation des Hör- und Leseverstehens wurde als Langzeitstudie konzipiert und mit der *Gesamtstichprobe* (cf. Beschreibung in 4.1) in den Schuljahren 1994-97 viermal durchgeführt (Zeitpunkte s. oben, Tab. 53). Vorausgegangen war im Schuljahr 93/94 eine Vorstudie, an der drei 3. Sekundarklassen teilnahmen. Zweck der Vorstudie war, die Befragungsmethode mit den Lehrperso-

⁴⁵ Für die Gründe, warum nicht alle Klassen alle Tests durchgeführt haben, vgl. 2.2, Tab. 2.

nen zu entwickeln und erste Erfahrungen zu sammeln. Statistische Analysen wurden nur in geringem Mass vorgenommen.

Die Verteilung der Geschlechter war beinahe ausgeglichen (cf. unten, die Angaben in Tab. 64). Das Alter der ProbandInnen betrug zu Beginn der Beobachtungsperiode zwischen 12 und 13 Jahren, am Ende 15–16 Jahre.

Testdurchführung

Bei den Leseverstehenstests erhielten die ProbandInnen neben dem Fragebogen je ein persönliches Textexemplar ausgehändigt. Das Videodokument für die Hörverstehenstests wurde je einer ganzen Klasse gleichzeitig vorgeführt; an vorgesehenen Stellen wurde die Vorführung gestoppt und den ProbandInnen zur Beantwortung der Fragen Zeit eingeräumt. Die ersten beiden Testserien, im 1. Jahr, wurden auf diese Weise von den Lehrkräften selbst – gemäss vorgängiger Instruktion – mit ihrer eigenen Klasse durchgeführt. Um die Vergleichbarkeit der Testbedingungen zu erhöhen (Gütekriterium der Objektivität), wurden jedoch die letzten beiden Serien von Mitgliedern des Projektteams mit den verschiedenen Klassen in ihren Klassenzimmern durchgeführt.

Testauswertung

Die Antworten der ProbandInnen wurden mit Punkten bewertet und als Daten zur computergestützten statistischen Analyse erfasst⁴⁶. Nach gemeinsamer Ausarbeitung je einer Bewertungsskala pro Test im Auswertungsteam und gemeinsamen Bewertungsproben erfolgte die Bewertung aller Testfragen jeweils durch die gleiche Person (in den schwierigeren Fällen zweimal), was ein hohes Mass an Intra-Rater-Reliabilität garantierte. Die letzten beiden Tests (LV2, 3, und HV2, 3) wurden durch drei Teammitglieder überprüft (Inter-Rater-Reliabilität). Die Bewertungsskala basierte auf den in Tab. 67, zusammengestellten 19 Bewertungskriterien, die eigens zur Einschätzung der kognitiven Anforderungen zur Beantwortung der Verstehensfragen erarbeitet wurden. Ausgehend von diesen Kriterien wurden die Fragen eines Tests zuerst einer von drei Schwierigkeitsstufen zugeordnet (leicht, mittel, schwierig) und schliesslich mit Punkten bewertet, in der Regel je nach Informationsgehalt mit 0 bis 4 Punkten pro Frage.

4.4.2 Ergebnisse der Verstehenstests

In diesem Abschnitt gehen wir nun der Frage nach, ob und wie stark sich Pilot- und Kontrollklassen im Sinne der Ausgangshypothese in den Lese- und Hörverstehensleistungen zu verschiedenen Zeitpunkten unterscheiden. Als Ausdruck der Probanden-Leistungen betrachten wir die Mittelwerte der erzielten Bewertungspunkte aller Antworten pro Test. Der Vergleich erfolgt zwischen dem

46 Die Auswertung erfolgte mit SPSS 4.0. Die Asterisken bei den Signifikanzwerten bedeuten: * = signifikant; ** = hoch signifikant; *** = höchst signifikant.

Total der SchülerInnen der Pilotklassen gegenüber dem Total der Kontrollklassen. Mit einem Signifikanztest (t-Test) überprüfen wir, ob sich die Mittelwerte der beiden Teilgruppen signifikant voneinander unterscheiden. Die Standardabweichung zeigt das Ausmass der Streuung um den Mittelwert innerhalb der einzelnen Gruppen (für Mittelwert und Streuung der einzelnen Klassen cf. unten 4.4.2.4).

4.4.2.1 Ergebnisse der Basistests: Lesen und Hörverstehen

Tab. 55: t-Test von Basis-Lesetest BLV und Basis-Hörverstehenstest BHV

BLV <i>L'âne Khâl</i>		erreichbares Punktemaximum: 27,5		
t-Test		ProbandInnen n =	Mittelwert m =	Standardabw. s =
Signifikanz .000***	Stichprobe	215	16,52	6,08
	PK	117	18,09	5,60
	KK	98	14,66	6,23
BHV <i>Jeunesse aviation</i>		erreichbares Punktemaximum: 35,0		
Signifikanz .000***	Stichprobe	214	9,05	2,64
	PK	117	9,67	2,50
	KK	97	8,31	2,64

Mit den Basis-Lese- und Hörverstehenstests BLV und BHV wurden im dritten Monat der 1. Sekundarklasse, d.h. zu Beginn der Intervention, die Verstehensleistungen der SchülerInnen gemessen. Idealerweise sollten sich bei diesem Leistungsvergleich Pilot- und Kontrollklassen nicht unterscheiden, damit die spätere Entwicklung der beiden Gruppen auf die Effekte des Unterrichts und nicht auf im Voraus bestehende Unterschiede zurückgeführt werden können. Dies war hier eindeutig nicht der Fall, die Pilotklassen zeigten bereits zu diesem Zeitpunkt signifikant bessere Verstehensleistungen. Obwohl die Klassen scheinbar gleiche Ausgangsbedingungen aufwiesen, unterschieden sie sich in vielen nicht kontrollierbaren Faktoren, die die Testergebnisse beeinflussen.

Es wurde deshalb mit statistischen Mitteln abgeklärt, wie sich die signifikant verschiedenen Startbedingungen auf die weitere Entwicklung der Ergebnisse auswirkten. Dabei zeigte sich jedoch, dass die Unterschiede keinen Einfluss auf die Aussagekraft der späteren Testergebnisse hatten.

In der Folge soll kurz anhand von drei Verfahren aufgezeigt werden, wie mit dem Problem der ungleichen Ausgangslage statistisch umgegangen werden kann.

4.4.2.2 Korrektur der Ausgangsstichprobe

Ziel der Korrekturverfahren ist es, die Leistungsentwicklung der SchülerInnen von Pilot- und Kontrollklassen auf eine gleiche oder annähernd gleiche Basis zu stellen, damit die spätere Entwicklung und Veränderung überhaupt gerechnet und eindeutig dargestellt werden kann. Um Fehler im Hauptresultat der Intervention zu vermeiden, wurden gleich drei Korrekturverfahren angewendet.

1. Korrekturverfahren: Parallelisierung der beiden Stichproben

Um die zwei Gruppen (Pilot- und Kontrollklassen) zu parallelisieren (cf. BORTZ 1985:12), wurde die Stichprobe der Kontrollklassen nachträglich um diejenigen SchülerInnen reduziert, die entweder beim BLV oder beim BHV in die untersten 25% der erzielten Punktzahl fielen und mit ihren tiefen Punktzahlen den Durchschnitt der Kontrollklassen gegenüber den Pilotklassen drückten.

Dies betraf 32 SchülerInnen; für BLV mit $n = 215$, und BHV mit $n = 214$, sind das je 15%. (von beiden Tests wurden je dieselben SchülerInnen eliminiert):

	Mädchen	Jungen	SchülerInnen.
KK8	3	4	8
KK9	3	2	5
KK10	2	4	6
KK11	4	6	10
KK12	3	1	4
Total	15	17	32

Die korrigierten Werte ergaben:

Tab. 56: Korrigierte Werte für t-Test BLV und BHV nach Parallelisierung der Stichprobe

BLV <i>L'âne Khâl</i>		ProbandInnen	Mittelwert	Stand.abw.
t-Test		n =	m =	s =
Signifikanz	PK	117	18.09	5.59
	KK	66	17.60	4.90
BHV <i>Jeunesse aviation</i>				
Signifikanz	PK	116	9.67	2.45
	KK	66	9.36	2.19

Trotz der Korrektur ergeben sich leicht höhere Werte für die Pilotklassen; die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

2. Korrekturverfahren:

Matching der SchülerInnen mit vergleichbaren Anfangsleistungen

In diesem Verfahren werden die beiden Gruppen (PK und KK) gematcht, d.h. es wurde für jede(n) SchülerIn der Pilotklassen ein(e) PartnerIn in einer Kontrollklasse gesucht, der/die in beiden Tests ungefähr die selben Werte erreicht hatte. Extreme Werte der schwächsten und der stärksten SchülerInnen und extrem einseitige Leistungen fielen aus der Gesamtstichprobe heraus. Dies ergab folgende Stichprobe:

11 Paare:	Differenz der Leistungen	= 0,0 Punkte	
16 Paare:	Differenz	= 0,5 Punkte	
21 Paare:	Differenz	= 1,0 Punkte	
08 Paare:	Differenz	= 1,5 Punkte	
12 Paare:	Differenz	= 2,0 Punkte	n = 136

Tab. 57: Korrigierte Werte für t-Test BLV und BHV nach Matching der SchülerInnen

BLV <i>L'âne Khâl</i>		ProbandInnen	Mittelwert	Stand.abw.
t-Test		n =	m =	s =
Signifikanz	PK	68	16.87	5.09
	KK	68	16.98	5.14
BHV <i>Jeunesse aviation</i>				
Signifikanz	PK	68	9.05	2.15
	KK	68	8.97	2.17

Die Unterschiede sind hier erwartungsgemäss sehr klein.

3. Korrekturverfahren: Co-Varianzanalyse

Im dritten Verfahren, bei der Co-Varianzanalyse, partialisiert man die Anfangsunterschiede heraus, d. h. die Gruppenunterschiede werden rechnerisch eliminiert. Da es bei diesem Verfahren keine Resultate der Basistests gibt, werden die Resultate erst bei der Auswertung der übrigen Tests im folgenden Abschnitt dargestellt. Vorweggenommen kann man sagen, dass auch mit diesem Verfahren die positiven Ergebnisse der Pilotklassen nicht geschmälert werden.

4.4.2.3 Ergebnisse des Leistungsvergleichs zwischen Pilot- und Kontrollklassen bei den Lese- und Hörverstehenstests

Mit den Leseverstehenstests LV1-LV3 und den Hörverstehenstests HV1-HV3 wurden am Ende jedes Schuljahres von der 1. bis zur 3. Sekundarklasse die Leistungen aller SchülerInnen gemessen. Bei der Darstellung der Ergebnisse wird in einem ersten Schritt der Leistungsvergleich der beiden Gruppen (PK vs. KK) vorgestellt. Analog zur Auswertung der Basistests werden auch hier die

Ergebnisse nach vier verschiedenen Berechnungsarten wiedergegeben: Gesamtstichprobe (Tab. 58a, b), parallelisierte Stichprobe (Tab. 59a, b), gematchte SchülerInnen (Tab. 60a, b) und Co-Varianzanalyse.

In weiteren Schritten folgen anschliessend Vergleiche der Leistungen zwischen den einzelnen Klassen sowie denjenigen zwischen Mädchen und Jungen. Unter mehr qualitativen Gesichtspunkten fragen wir schliesslich, wie die Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollklassen bezüglich schwieriger vs. einfacher Fragen ausfallen, und ob die Pilotklassen gegenüber den Kontrollklassen beim Lösen von Verstehensaufgaben spezifische Fertigkeiten einsetzen können.

Leistungsvergleich der Gesamtstichprobe

Tab. 58a: t-Test für Leseverstehenstests LV1-LV3

LV1 <i>Le feu</i>		erreichbares Punktemaximum: 24,75		
t-Test		ProbandInnen n =	Mittelwert m =	Stand.abw. s =
Signifikanz .000***	PK	125	12,67	3,05
	KK	98	9,49	3,40
LV2 <i>Une décision difficile</i>		erreichbares Punktemaximum: 30,0		
Signifikanz .000***	PK	100	15,67	3,36
	KK	76	13,34	3,77
LV3 <i>Migration des animaux marins</i>		erreichbares Punktemaximum: 27,0		
Signifikanz .000***	PK	43	13,78	4,02
	KK	64	10,75	4,11

Tab. 58b: t-Test für Hörverstehenstests HV1-HV3

HV1 <i>Jeunes comédiens</i>		erreichbares Punktemaximum: 27,5		
t-Test		ProbandInnen n =	Mittelwert m =	Stand.abw. s =
Signifikanz .000***	PK	124	10,86	3,83
	KK	96	7,68	2,58
HV2 <i>La nature, etc.</i>		erreichbares Punktemaximum: 30,5		
Signifikanz .000***	PK	93	13,72	3,40
	KK	75	9,88	3,38
HV3 <i>Jeunes marins reporters</i>		erreichbares Punktemaximum: 28,5		
Signifikanz .000***	PK	43	7,99	3,52
	KK	63	5,31	2,39

Um es gleich vorwegzunehmen: die Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollklassen fallen bei allen vier Berechnungsarten hoch bis höchst signifikant zugunsten der Pilotklassen aus. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen zeigt sich deutlich in den unterschiedlichen Mittelwerten. An den kleineren Werten der Standardabweichungen der Pilotklassen lässt sich ablesen, dass diese insgesamt homogener sind als die Kontrollklassen. Der Vergleich zwischen den einzelnen Klassen, cf. unten 4.4.2.4, wird jedoch zeigen, dass innerhalb der Gruppe Pilotklassen ebenfalls grosse Unterschiede bestehen.

Obwohl der Verlust von zwei Pilotklassen nach dem 2. Sekundarschuljahr die Gesamtbedeutung der Schlussergebnisse schmälert (für die Gründe cf. 2.2), kann dennoch auch da von einem klaren Leistungsunterschied zwischen Pilot- und Kontrollklassen gesprochen werden. Dies fällt umso deutlicher aus, als eine der drei Pilotklassen (PK7) im 3. Jahr schwache Leistungen erbrachte (cf. unten, Tab. 61.d und 77d). Um dem Einwand zu begegnen, die Leistungsunterschiede seien eher auf unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen bei den Klassen zurückzuführen als auf die unterrichtlichen Massnahmen, führen wir in der Folge auch die Ergebnisse mit den korrigierten Werten auf.

Ergebnisse der parallelisierten (reduzierten) Stichprobe

Tab. 59a: Korrigierte Werte für t-Test LV1-LV3 nach Parallelisierung der Stichprobe

LV1 <i>Le feu</i>		erreichbares Punktemaximum: 24,75		
t-Test		ProbandInnen n =	Mittelwert m =	Stand.abw. s =
Signifikanz .000***	PK	125	12,67	3,05
	KK	65	10,10	3,56
LV2 <i>Une décision difficile</i>		erreichbares Punktemaximum: 30,0		
Signifikanz .001***	PK	100	15,66	3,36
	KK	54	13,77	3,63
LV3 <i>Migration des animaux marins</i>		erreichbares Punktemaximum: 27,0		
Signifikanz .004*	PK	43	13,78	4,02
	KK	48	11,39	3,61

Tab. 59b: Korrigierte Werte für t-Test HV1-HV3 nach Parallelisierung der Stichprobe

HV1 <i>Jeunes comédiens</i>		erreichbares Punktemaximum: 27,5		
t-Test		ProbandInnen n =	Mittelwert m =	Stand.abw. s =
Signifikanz .000***	PK	124	10,86	3,83
	KK	65	8,00	2,78

HV2 <i>La nature, etc.</i>		erreichbares Punktemaximum: 30,5		
Signifikanz .000***	PK	93	13,72	3,41
	KK	54	10,52	3,28
HV3 <i>Jeunes marins reporters</i>		erreichbares Punktemaximum: 28,5		
Signifikanz .000***	PK	43	7,99	3,52
	KK	47	5,66	2,39

Die Ergebnisse von LV1-3 und HV1-3 nach Parallelisierung der Stichprobe zeigen alle ebenfalls hoch- bis höchstsignifikante Unterschiede.

Vergleich mit gematchten SchülerInnen

Tab. 60a: Korrigierte Werte für t-Test LV1-LV3 nach Matching der SchülerInnen

LV1 <i>Le feu</i>		erreichbares Punktemaximum: 24,75		
t-Test		ProbandInnen n =	Mittelwert m =	Stand.abw. s =
Signifikanz .000***	PK	68	12,36	2,88
	KK	67	10,08	3,67
LV2 <i>Une décision difficile</i>		erreichbares Punktemaximum: 30,0		
Signifikanz .003**	PK	52	15,97	3,27
	KK	55	13,96	3,56
LV3 <i>Migration des animaux marins</i>		erreichbares Punktemaximum: 27,0		
Signifikanz .017*	PK	25	13,82	3,59
	KK	48	11,58	3,80

Tab. 60b: Korrigierte Werte für t-Test HV1-HV3 nach Matching der SchülerInnen

HV1 <i>Jeunes comédiens</i>		erreichbares Punktemaximum: 27,5		
t-Test		ProbandInnen n =	Mittelwert m =	Stand.abw. s =
Signifikanz .000***	PK	68	10,79	3,90
	KK	68	7,98	2,68
HV2 <i>La nature, etc.</i>		erreichbares Punktemaximum: 30,5		
Signifikanz .000***	PK	48	13,62	3,47
	KK	54	10,72	3,37
HV3 <i>Jeunes marins reporters</i>		erreichbares Punktemaximum: 28,5		
Signifikanz .000***	PK	25	8,32	3,27
	KK	47	5,65	2,34

Die Ergebnisse von LV1-3 und HV1-3 nach der Korrektur durch Matching der SchülerInnen zeigen dasselbe Bild: die Pilotklassen erbringen hoch bis höchst signifikant bessere Leistungen.

Resultate der Co-Varianzanalyse

Die Co-Varianzanalyse misst den Einfluss oder die Wirkung der unabhängigen Variablen der Basistests auf die abhängigen Variablen der Folgetests (LV1/HV1, etc.) und zeigt die Signifikanz des Unterschieds zwischen zwei Gruppen. Auch wenn man mit diesem Verfahren die Anfangsunterschiede der beiden Basistests heraus partialisiert, ergeben sich folgende signifikante Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollklassen:

	Signifikanz:		Signifikanz:
LV1	.000***	HV1	.000***
LV2	.017*	HV2	.000***
LV3	.021*	HV3	.000***

Folgerungen: Alle drei Berechnungsarten zur Lösung des Problems der unterschiedlichen Leistungen bereits beim Basistest, d.h. vor der Intervention, ergeben signifikante bis höchst signifikante Leistungsunterschiede zugunsten der Pilotklassen. Für die Darstellung der weiteren Leistungsvergleiche wird daher nur noch die Gesamtstichprobe verwendet.

4.4.2.4 Leistungsvergleich zwischen den einzelnen Klassen

Die folgenden Varianzanalysen zeigen die Durchschnittsleistungen der einzelnen Klassen. Fett Gedrucktes zeigt die homogenste Klasse mit der geringsten Standardabweichung; die unterstrichenen Werte der höchsten Standardabweichung geben die heterogenste Klasse an. Die Zahlen in den Kolonnen "Min." und "Max." zeigen die niedrigsten und die höchsten Werte, die von einzelnen SchülerInnen der Klasse erreicht wurden.

Tab. 61a: Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Leseverstehen BLV

BLV	Erreichbares Punktemaximum: 35,0				
Klasse	n	Mittelwert	Stand.abw.	Min.	Max.
PK7	17	21,44	5,34	13,0	29,0
PK4	20	18,50	4,87	11,0	33,0
PK6	16	18,40	4,65	11,0	28,0
PK3	25	18,28	5,38	7,5	26,0
PK5	19	17,73	5,42	5,5	26,0
KK9	19	16,60	<u>7,92</u>	4,0	30,0
KK12	23	16,48	5,74	7,0	26,0
PK1	20	14,70	6,30	4,0	29,5
KK8	18	13,86	5,66	5,0	27,0
KK10	17	13,26	4,65	6,0	21,0
KK11	21	12,71	5,80	4,0	24,0
Ges.stichpr.	215	16,53	6,10		

Tab. 61b: Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Leseverstehen LV1

Erreichbares Punktemaximum: 24,75					
Klasse	n	Mittelwert	Stand.abw.	Min.	Max.
PK7	17	14,56	2,78	9,25	19,25
PK6	20	13,79	2,60	9,25	18,50
PK5	22	13,09	3,46	5,50	19,00
PK4	20	12,13	2,88	7,75	20,25
PK1	22	11,94	2,71	8,25	19,25
KK9	18	11,42	3,40	7,00	20,00
PK3	24	11,13	2,72	7,75	16,00
KK10	18	10,13	2,73	2,25	14,25
KK8	18	9,21	3,35	5,25	18,00
KK11	21	8,87	3,63	4,25	17,00
KK2	23	8,27	3,22	2,50	13,00
Ges.stichpr.	223	11,27	3,57		

Tab. 61c: Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Leseverstehen LV2'

Erreichbares Punktemaximum: 27,0					
Klasse	n	Mittelwert	Stand.abw.	Min.	Max.
PK6	20	17,75	1,94	14,50	21,00
PK4	20	16,05	3,44	8,00	21,50
KK9	18	15,39	3,42	8,50	20,50
PK5	21	15,21	3,64	6,00	20,50
PK3	25	15,28	3,48	8,50	19,50
KK8	17	14,56	4,37	7,50	22,00
PK7	14	13,46	2,74	8,50	18,50
KK10	18	11,97	3,26	6,50	18,00
KK12	23	11,91	3,00	8,00	18,00
Ges.stichpr.	176	14,66	3,71		

Tab. 61d: Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Leseverstehen LV3

Erreichbares Punktemaximum: 27,0					
Klasse	n	Mittelwert	Stand.abw.	Min.	Max.
PK6	13	15,85	2,99	11,25	22,00
PK4	17	14,69	3,25	8,25	20,25
KK9	10	12,10	4,39	3,75	18,50
KK10	16	11,83	4,94	1,25	18,75
PK7	13	10,52	4,04	3,75	16,00
KK12	22	10,19	3,47	3,75	18,75
KK8	16	9,58	3,72	5,50	18,25
Ges.stichpr.	107	11,96	4,32		

Der Klassenvergleich zeigt, dass beim Leseverstehen die besten Klassen insgesamt mehr als anderthalbmal so viele Punkte erreichen als die schwächsten Klassen. In allen vier Lesetests ist PK6 die homogenste Klasse. Die Kontrollklassen weisen insgesamt grössere Streuungen auf als die Pilotklassen.

Obwohl die Spannweite zwischen den besten SchülerInnen (Max.) und den schwächsten (Min.) der einzelnen Klassen bis zum Schluss gross bleibt, wirken die Klassen ab LV1 insgesamt recht ausgeglichen.

Tab. 62a: Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Hörverstehen BHV

Erreichbares Punktemaximum: 35,0					
Klasse	n	Mittelwert	Stand.abw.	Min.	Max.
PK6	17	11,07	2,50	6,50	14,25
PK5	20	10,85	2,27	5,50	15,25
PK3	21	9,94	2,33	5,00	14,00
KK9	19	9,70	3,39	4,75	18,00
PK4	20	9,54	2,23	6,00	16,00
KK12	23	8,96	2,30	5,50	15,00
PK7	17	8,41	2,17	3,25	12,25
PK1	22	8,33	2,39	4,00	13,50
KK11	20	7,74	2,14	4,50	12,75
KK10	17	7,56	1,84	4,00	11,25
KK8	18	7,38	2,74	0,00	12,00
Ges.stichpr.	214	9,05	2,65		

Tab. 62b: Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Hörverstehen HV1

Erreichbares Punktemaximum: 27,5					
Klasse	n	Mittelwert	Stand.abw.	Min.	Max.
PK7	17	14,92	1,48	11,75	16,58
PK5	21	12,14	3,63	7,41	20,16
PK6	19	10,07	2,88	4,83	17,58
PK4	20	9,99	4,42	3,83	24,83
PK1	22	9,69	4,36	4,25	17,75
PK3	25	9,36	2,55	5,00	13,50
KK9	19	8,60	2,44	3,50	14,25
KK12	22	8,08	2,57	3,00	24,83
KK11	19	8,01	2,58	3,25	14,00
KK8	18	7,70	2,68	4,00	12,91
KK10	18	5,87	1,96	3,00	10,75
Ges.stichpr.	220	9,48	3,69		

Tab. 62c: Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Hörverstehen HV2

HV2	Erreichbares Punktemaximum: 30,5				
Klasse	n	Mittelwert	Standabw.	Min.	Max.
PK5	16	15,17	2,88	10,00	22,00
PK3	23	14,99	2,40	9,50	17,50
PK4	20	14,36	3,44	8,50	24,25
PK6	19	13,38	2,93	6,00	18,25
KK9	18	11,89	2,84	6,00	19,25
KK12	21	11,40	2,69	7,00	17,00
PK7	15	9,80	2,97	4,25	14,00
KK10	18	8,17	2,20	5,25	13,50
KK8	18	7,82	2,62	4,50	13,75
Ges.stichpr.	168	12,01	3,88		

Tab. 62d: Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Hörverstehen HV3

HV3	Erreichbares Punktemaximum: 28,5				
Klasse	n	Mittelwert	Standabw.	Min.	Max.
PK4	17	9,99	2,89	6,25	16,25
PK6	13	9,37	2,21	5,50	12,50
KK9	10	8,00	2,36	2,50	11,00
KK8	15	6,54	2,31	3,50	13,50
KK12	22	4,38	1,67	,75	7,50
PK7	13	4,02	1,58	,50	5,75
KK10	16	3,75	1,12	1,50	6,00
Ges.stichpr.	106	6,56	3,17		

Die Unterschiede zwischen den schwächsten und den stärksten Klassen sind bei den Hörverstehenstests viel grösser als beim Leseverstehen: die besten Leistungen liegen in der Punktzahl bis zu zweieinhalbmal über den schwächsten; KK10 erbringt in drei der vier Tests die schwächste Leistung. Dieser Unterschied zwischen Hör- und Leseverstehen hat wohl mit der unterschiedlichen Rezeptionsform zu tun, denn im Gegensatz zum Lesen kann beim Hören der Input nicht wiederholt werden, d.h., die Information ist flüchtig und die Chance, Nichtverstandenes nachträglich zu rekonstruieren, viel kleiner als beim Lesen.

Die Tatsache, dass gute Leistungen der Klassen einher gehen mit grösserer Heterogenität und umgekehrt, deutet darauf hin, dass einzelne sehr gute SchülerInnen das Klassenergebnis positiv beeinflussen: KK10 weist in HV2 und HV3 die geringste Standardabweichung bei gleichzeitig schwächster Leistung auf; PK4 erbringt in HV1 und HV3 bei grösster Standardabweichung gute bis beste Leistungen. Auffällig ist in dieser Hinsicht das Ergebnis von PK7 in HV1: bestes Ergebnis bei geringster Streuung. Hier ist eine Störung des Ergebnisses durch abweichende Testbedingungen nicht auszuschliessen (cf. dazu das geänderte Vorgehen bei der Testdurchführung nach dem 1. Jahr, oben, 4.4.1, Testbeschreibung).

Die folgende Tab. 63 zeigt im Überblick die Leistungen der einzelnen Klassen als Rangfolge der Punktmittelwerte. Die 9 Ränge sind in 3er-Gruppen gegliedert: beste, mittlere, schwächste Ergebnisse:

Tab. 63: Vergleich der Klassenränge (R.) der Mittelwerte für alle Verstehenstests

BLV	LV1	LV2	LV3	R.	BHV	HV1	HV2	HV3
PK7	PK7	PK6		1	PK6	PK7	PK3	
PK4	PK6	PK4	PK6	2	PK5	PK5	PK3	PK4
PK6	PK5	KK9	PK4	3	PK3	PK6	PK4	PK6
PK3	PK4	PK5	KK9	4	KK9	PK4	PK6	KK9
PK5	KK9	PK3	KK10	5	PK4	PK3	KK9	KK8
KK9	PK3	KK8	PK7	6	KK12	KK9	KK12	KK12
KK12	KK10	PK7	KK12	7	PK7	KK12	PK7	PK7
KK8	KK8	KK10	KK8	8	KK10	KK8	KK10	KK10
KK10	KK12	KK12		9	KK8	KK10	KK8	

Die klare Dominanz der Pilotklassen gegenüber den Kontrollklassen in der besten und der mittleren Gruppe bei allen Tests ist hier klar ersichtlich. Auffällig ist auch, dass die Position der meisten Klassen in bezug auf die Leistungsgruppe (beste, mittlere, schwächste) im Laufe der drei Jahre ziemlich stabil ist.

Umso deutlicher fällt PK7 aus dem Rahmen, die anfangs (nur beim Lesetest, nicht jedoch beim Hörtest) herausragend gute Resultate aufwies und im 2. und 3. Jahr leistungsmässig stark abfiel. Da es sich um die einzige AVO-Klasse handelt, muss davon ausgegangen werden, dass gegenüber den anderen Klassen abweichende Grundvoraussetzungen vorlagen (cf. die Charakterisierung der Klassen in 2.2). Das erklärt jedoch noch nicht das Ausmass der Leistungsunterschiede. Dafür sind wohl eher die mehrmaligen, ausserordentlichen Wechsel in der Klassenzusammensetzung und die oben erwähnte Beeinflussung der Ergebnisse durch abweichende Testbedingungen im 1. Jahr verantwortlich zu machen. Da diese Erscheinungen, die zu den Realitäten des Schulalltags gehören, das Gesamtbild der deutlichen Leistungsunterschiede zwischen Pilot- und Kontrollklassen nicht wesentlich beeinflussen, und die verschiedenen Massnahmen zur Korrektur der Basisvoraussetzungen keine neuen Einsichten brachten, verzichteten wir auf eine weitere Korrektur der Gesamtstichprobe.

4.4.2.5 Leistungsvergleich zwischen Mädchen und Jungen

Wie aus der folgenden Tab. 64 hervorgeht, gibt keine durchgehend signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Textverständnis. Man kann allenfalls von einer Tendenz zu besseren Leistungen bei den Mädchen sprechen. Betrachtet man jedoch die Unterschiede in Bezug auf das Thema, stellt man fest, dass Vorwissen und Inhalt bezüglich "typischen" Frauen- oder Männerthemen eine Rolle spielen. Diese Resultate bestätigen die bereits vielfach

belegte Tatsache, wonach positive Einstellungen und Repräsentationen eines Inhalts und das damit verbundene grössere Vorwissen bessere Leistungen ergeben.

Tab. 64: Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in allen Verstehenstests

t-Test	n	Mittelwert	Stand.abw.	Signifikanz
BLV	Thema: Tierfabel, Märchen			
Mädchen	108	17.48	6.32	M. besser .021*
Jungen	108	15.57	5.71	
LV1	Thema: Feuer und Vulkanismus			
Mädchen	114	11.21	3.68	(nicht sign.) fast gleich .758
Jungen	112	11.35	3.46	
LV2	Thema: Ausflug in die Berge, Problemlösung			
Mädchen	88	15.24	3.22	M. sign. besser .041*
Jungen	90	14.12	4.04	
LV3	Thema: Migrationsverhalten der Meerestiere			
Mädchen	54	12.60	4.43	M. tendenziell besser .119
Jungen	54	11.31	4.10	
BHV	Thema: Mädchen werden Pilotinnen (Technische Ausdrücke)			
Mädchen	108	8.80	2.50	.169 J. tendenziell besser
Jungen	107	9.30	2.77	
HV1	Thema: Sendung über Lebensfingen und die Schauspielerei			
Mädchen	112	10.52	3.86	M. höchst sign. besser .000***
Jungen	111	8.56	3.38	
HV2	Thema: Diverses, Berufe, Natur etc.			
Mädchen	87	12.55	3.90	M. tendenziell besser .077
Jungen	84	11.51	3.81	
HV3	Thema: Verhalten der Wale			
Mädchen	54	6.66	3.70	M. tendenziell besser .326
Jungen	53	6.06	2.54	

4.4.3 Spezifische Fähigkeiten beim Lösen von trennscharfen Verstehensaufgaben

In der weiter unten folgenden Tab. 67 können die 19 Bewertungskriterien eingesehen werden, die zur Einschätzung der kognitiven Anforderungen bei der Beantwortung der Verstehensfragen für die Testauswertung beigezogen wurden. Wie erwähnt wurden die Testfragen aufgrund dieser Kriterien zuerst einer von

drei Schwierigkeitsstufen zugeordnet (leicht, mittel, schwierig) und anschliessend mit Punkten bewertet. Nach der statistischen Auswertung der Antworten sind wir nun in der Lage zu überprüfen, ob unsere Einschätzung der Schwierigkeiten mit dem Antwortverhalten der SchülerInnen übereinstimmt, und ob die Pilotklassen beim Beantworten schwieriger Fragen über bessere sprachliche und kognitive Ressourcen verfügen als die Kontrollklassen.

Ein Instrument zur Ermittlung von geeigneten Testfragen liefert das Konzept der *Trennschärfe*. Unter *trennscharfen Testfragen* verstehen wir – in Anlehnung an RÜESCH & NIEUWENBOOM (1996:40ff.) – Items, die in einem gegebenen Test möglichst gut zwischen einem unteren und einem oberen Leistungsniveau trennen. «Als gut trennend gilt eine Aufgabe dann, wenn sie nur von einer *Minderheit* (weniger als die Hälfte) der Schüler/innen des *unteren Leistungsniveaus*, aber von einer *Mehrheit* (mindestens drei Viertel) der Schüler/innen des *oberen Leistungsniveaus* richtig gelöst wurde» (ibid., p. 44). Die Leistungsniveaus werden ausgehend vom Mittelwert der Gesamtstichprobe pro Test so bestimmt, dass das *mittlere Leistungsniveau* alle SchülerInnen umfasst, die innerhalb von ± 1 Standardabweichung liegen. Das *untere Leistungsniveau* umfasst diejenigen unterhalb 1 Standardabweichung, das *obere Leistungsniveau* diejenigen oberhalb 1 Standardabweichung.

Die Fragestellung lautet also:

- unterscheiden sich Pilot- und Kontrollklassen im Lösen trennscharfer Aufgaben, d.h. finden sich im Verhältnis mehr SchülerInnen der Pilotklassen im oberen Leistungsniveau, und, wenn dies der Fall ist,
- welches sind die sprachlichen und kognitiven Anforderungen zur Beantwortung dieser Fragen (basierend auf den unten in Tab. 67 gegebenen 19 Bewertungskriterien).

Diesen Fragen werden wir nun bei den Verstehenstests am Ende des 2. und 3. Sekundarschuljahres (LV2, 3 und HV2, 3) nachgehen, zu einem Zeitpunkt also, als die SchülerInnen der Pilotklassen mit den Arbeitsformen des bilingualen Sachunterrichts schon gut vertraut waren.

Für die genannten vier Tests wurden je diejenigen SchülerInnen ermittelt, die zum oberen und unteren Leistungsniveau gehören. Tab. 65 zeigt den Anteil von Pilot- und Kontrollklassen an diesen Leistungsgruppen. Dabei ist sofort ersichtlich, dass sich im oberen Leistungsniveau deutlich mehr SchülerInnen der Pilotklassen befinden. Diese Leistungsgruppen bilden nun die Basis für die Ermittlung sog. *trennscharfer Testfragen* gemäss der oben gegebenen Definition.

Die Suche nach trennscharfen Antworten setzt voraus, dass entschieden werden kann, wann eine Frage *richtig* beantwortet ist. Da in den vorliegenden Tests die meisten Fragen nicht einfach mit Ja/Nein zu beantworten waren, sondern die Antworten mehr oder weniger richtig sein konnten, musste entschieden werden, ab welcher Punktzahl pro Antwort diese als richtig eingestuft wurde. Als Krite-

rium galt, dass mindestens die Hälfte der bei einem Item möglichen Punkte erreicht sein musste.

Tab. 65: Verteilung der SchülerInnen von Pilot- und Kontrollklassen auf oberes und unteres Leistungsniveau für LV2, LV3, HV2, HV3

Leistungsniveau	LV2 <i>Une décision difficile</i>	LV3 ⁴⁷ <i>La migration des animaux marins</i>	HV2 <i>La nature, etc.</i>	HV3 <i>Jeunes marins reporters</i>
oberes	22 PK 8 KK 30 Total	11 PK 7 KK 18 Total	23 PK 4 KK 27 Total	15 PK 3 KK 18 Total
unteres	12 PK 22 KK 34 Total	3 PK 9 KK 12 Total	6 PK 28 KK 34 Total	4 PK 11 KK 15 Total

Um Aussagen über die sprachlichen und kognitiven Anforderungen zur Beantwortung von trennscharfen Fragen machen zu können, interessierten uns besonders diejenigen, bei denen die SchülerInnen der Pilotklassen als ganze Gruppe *signifikant besser* abgeschnitten hatten als diejenigen der Kontrollklassen. Wir vermuten, dass in diesen Fällen die SchülerInnen der Pilotklassen über Ressourcen verfügten, die den Kontrollklassen nicht zur Verfügung standen⁴⁸. Betrachten wir nun bei diesen Fragen, die sprachlichen und kognitiven Anforderungen, die wir als Beurteilungskriterien für die Bewertung der Antworten erarbeitet haben, können wir feststellen, welche spezifischen Fähigkeiten zur Beantwortung erforderlich waren. Gleichzeitig können wir unsere Beurteilungskriterien selbst einer qualitativen Beurteilung unterziehen.

Die folgenden vier Tabellen, 66 a-d, zeigen, welche Items der Tests LV2, LV3, HV2 und HV3 trennscharf waren. Die Informationen in den Tabellen bedürfen der Erläuterung:

mind. Punkte für richtig: Damit das Item als "richtig" gezählt wird, muss die angegebene Punktzahl erreicht werden (mind. die Hälfte der real erreichten Punkte).

o. L. niv. PK/KK $n \geq$: Basierend auf den Berechnungen in Tab. 65 müssen zur Erfüllung dieses Trennschärfe-Kriteriums mindestens 3/4 der SchülerInnen aus der oberen Leistungsgruppe dieses Item richtig gelöst haben. In der Spalte werden die Zahlen für PK, resp. KK mit richtigen Lösungen angegeben. Die Zahl $n \geq x$ ist 3/4 der Summe von PK und KK.

⁴⁷ Bei LV3 und HV3 wurde berücksichtigt, dass die Zahl der SchülerInnen bei den Pilotklassen kleiner war als bei den Kontrollklassen (vgl. oben Tab. 54, p.213).

⁴⁸ Hier stellt sich die Frage, ob es auch Items gibt, die von den Kontrollklassen besser beantwortet werden. Es gibt insgesamt in den 6 Tests (ohne Basistests) von 118 Items nur 9, die von den Kontrollklassen besser beantwortet wurden, aber keiner dieser Fälle ist signifikant. In der Regel handelt es sich dabei um Items, die von weniger als 10% aller SchülerInnen richtig beantwortet wurden. Wir vermuten deshalb, dass das bessere Abschneiden der Kontrollklassen in diesen Fällen eher zufällig ist.

u. L. niv. PK/KK $n \leq$ (unteres Leistungsniv.): Zur Erfüllung dieses Trennschärfe-Kriteriums dürfen nur weniger als 1/2 der Sch. aus der unteren Leistungsgruppe dieses Item richtig gelöst haben. Die Zahl $n \leq x$ ist 1/2 der Summe von PK und KK.

Schwierigkeitsgrad: Anteil der Personen, die das Item richtig gelöst haben. Ein Item mit einem hohen Schwierigkeitsindex, z.B. .73, haben viele Personen (73% der Stichprobe) gelöst; es ist also einfach zu lösen gewesen. Umgekehrt sind Items mit niedrigem Schwierigkeitsindex, z.B. .23, nur von wenigen Personen (23%) gelöst worden; es handelt sich also um ein schwierig zu lösendes Item. Im Gegensatz zu unserer Einschätzung der Schwierigkeit eines Items bei der Testherstellung, wie sie in den folgenden "Kriterien der sprachl./kogn. Anforderungen" ausgedrückt werden, handelt es sich bei diesem Schwierigkeitsgrad um ein "objektives" Ergebnis der Testdurchführung.

Kriterien sprachl./kogn. Anford.: Diese Spalte enthält die Kennziffern der für die Bewertung berücksichtigten Kriterien zur Einschätzung der sprachlichen und kognitiven Anforderungen zur Beantwortung der Verstehensfragen, wie sie unten in Tab. 67 vorgestellt werden.

Tab. 66a: Trennscharfe Aufgaben in LV2

LV2 Item Nr.	mind. Punkte für richtig	o. L. niv. PK/KK $n \geq 23$	u. L. niv. PK/KK $n \leq 17$	trennscharf ja/nein	t-Test	Schwierigkeitsgrad	Kriterien sprachl./kogn. Anford.
1	.50	17/8	2/7	ja	.04*	.52	16, 22
2	.50	20/7	8/11	knapp n.	.43	.65	
3	.50	22/7	9/15	nein	.11	.76	
4	1.00	20/8	8/14	nein	.52	.44	
5	1.00	21/8	8/12	nein	.04*	.49	
6	1.00	20/8	2/5	ja	.25	.49	
7a	.50	21/8	8/14	nein	.07	.92	
7b	.75	16/7	1/5	ja	.06	.46	10, 24
8	1.0	18/6	3/9	ja	.01**	.45	11, 24
9	.50	11/6	0	nein	.35	.30	
10	1.50	22/8	10/18	nein	.002**	.78	
11	.50	21/7	6/6	ja	.28	.41	
12	1.00	18/8	7/6	ja	.04*	.44	10,14,15,22
13	2.00	22/8	2/3	ja	.04*	.54	10,14,15,24
14	1.50	18/8	0	ja	.000***	.37	10; 15, 24

In LV2, *une décision difficile* (s. Anhang, 6.2), sind von 15 Items 8 trennscharf. Die trennscharfen Aufgaben haben alle einen mittleren bis hohen Schwierigkeitsgrad, d.h. sie können in der Regel von weniger als 50% der Stichprobe beantwortet werden. Berücksichtigt man, dass ein Teil der Fragen leicht sein muss, damit die schwächeren SchülerInnen nicht demotiviert werden, kann man bei LV2 von einem guten bis sehr guten Leseverstehenstest sprechen. Es bestätigt sich, dass die oben in der Testbeschreibung erwähnte

Einbettung in eine Testbatterie, in der nacheinander alle Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) einbezogen werden, gute Testvoraussetzungen schafft.

Von den trennscharfen Items werden uns v.a. diejenigen interessieren, welche einen signifikanten Unterschied zwischen Pilot- und Kontrollklassen aufweisen. Schliessen wir Frage 7b mit knapp verfehlter Signifikanz von .06 ein, so verbleiben 6 Items, bei denen wir uns fragen, ob zu ihrer Beantwortung spezielle sprachliche und kognitive Fähigkeiten erforderlich sind. (Die Auswertung erfolgt gemeinsam mit den drei weiteren Tests am Schluss dieses Abschnitts.)

Tab. 66b: Trennscharfe Aufgaben in LV3

LV3 Item Nr.	mind. Punkte für richtig	o. L. niv. PK/KK n ≥ 14	u. L. niv. PK/KK n ≤ 5	trennscharf ja/nein	t-Test	Schwierig- keitsgrad	Kriterien sprachl./kogn. Anford.
1a	.50	1/3	0/0	nein	.92	.10	
1b	.50	8/4	0/0	nein	.14	.30	
1c	.50	3/0	0/0	nein	.65	.03	
1d	.50	8/5	0/0	knapp n.	.30	.37	
2b	.50	11/7	1/0	ja	.001**	.55	17, 22
2c	1.25	10/7	0/1	ja	.005**	.54	14, 17, 22
3a	.25	2/1	0/0	nein	.98	.09	
3b	2.00	8/7	0/0	ja	.007**	.26	23, 24
4b	.50	11/7	3/6	nein	.44	.78	
5b	.25	8/4	0/1	nein	.08	.26	
5c	.25	2/2	0/1	nein	.33	.12	
5d	1.00	8/5	0/2	nein	.03*	.45	
6a	.25	0/0	2/2	nein	.22	.08	
6b	.25	2/4	0/1	nein	.62	.20	
6c	1.75	8/7	0/3	ja	.68	.52	
7b	1.00	6/3	1/3	nein	.03*	.44	
8b	.50	9/7	1/7	knapp n.	.20	.62	
9b	.75	8/4	0	knapp n.	.04*	.29	15, 16, 23, 24
10a	.50	8/4	0	knapp n.	.03*	.40	10, 11, 17
11b	.50	0/2	0	nein	.87	.08	

Der Schlusstest LV3 war sehr schwierig; nur gerade 2 Items (4b u. 8b) erwiesen sich als leicht; die restlichen 18 Items weisen Schwierigkeitsgrade zwischen .55 bis unter .20 auf. Als ungünstig beurteilen wir im Nachhinein die schwierige 1. Frage (4 Items), die nicht ermutigend wirkte. Natürlich wirkte sich der hohe Schwierigkeitsgrad ungünstig auf die Anzahl der trennscharfen Items aus, und es zeigte sich, dass praktisch nur noch PK4 und 6 mithalten konnten (cf. oben Tab. 63).

Von 20 Items sind in LV3 4 trennscharf. Wie in LV2 haben auch hier alle trennscharfen Aufgaben einen mittleren bis hohen Schwierigkeitsgrad. Zusätzlich zum hohen Schwierigkeitsgrad wirkte sich auch die Reduktion der Stichprobe um ca. 40 SchülerInnen durch das Ausscheiden der PK3 und 5 (cf. 2.2) ungünstig auf die Erfüllung der Trennschärfe-Kriterien aus. Beziehen wir deshalb auch solche Fragen ein, die die Kriterien nur knapp verfehlten, kommen wir in LV3, *La migration des animaux marins*, dennoch auf 8 trennscharfe Aufgaben, was immer noch für eine gute Testqualität spricht (dies bestätigt auch der Cronbach's Alpha-Wert von .72, cf. Fussnote 44, p. 211). Berücksichtigen wir auch die Signifikanz des Unterschieds zwischen Pilot- und Kontrollklassen verbleiben 5 Items zur Beurteilung der erforderlichen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten.

Tab. 66c: Trennscharfe Aufgaben in HV2

HV2 Item Nr.	mind. Punkte für richtig	o. L. niv. PK/KK n ≥ 20	u. L. niv. PK/KK n ≤ 16	trennscharf ja/nein	t-Test	Schwierig- keitsgrad	Kriterien sprachl./kogn. Anford.
1	.50	von fast allen gelöst		nein	.27	.95	
2	1.00	20/2	0/2	ja	.000***	.50	22, 32, 34
3	.75	16/2	1/3	nein	.01**	.26	
4	.75	16/3	2/2	nein	.000***	.46	
5	1.00	11/0	1/2	nein	.000***	.22	
6	1.00	12/2	1/0	nein	.33	.13	
7	1.00	22/4	1/7	ja	.34	.64	
8	.50	23/4	5/17	nein	.001**	.85	
9	.75	1/0	0/0	nein	.01**	.33	
10	.50	22/4	3/12	ja	.000***	.54	10, 22, 32, 34
11	.75	6/0	0/0	nein	.02*	.25	
12	.25	23/4	5/27	nein	.34	.63	
13	.75	17/2	2/5	knapp n.	.12	.31	
14	1.00	21/4	0/6	ja	.000***	.35	24, 34
15	.50	18/0	0/6	knapp n.	.000***	.19	15, 22, 32, 34
16	.50	16/3	1/9	knapp n.	.01**	.33	22, 32, 34
17	.50	21/4	4/18	nein	.01**	.72	
18	1.00	2/0	0/2	nein	.28	.04	
19	.50	21/4	5/18	nein	.007**	.57	
20	.50	16/4	3/8	ja	.09	.42	
21	1.00	13/4	1/3	nein	.14	.26	
22	1.00	7/2	0/2	nein	.56	.15	

Der Hörverstehenstest HV2, mit kurzen Videosequenzen zu Themen wie *Une profession, une excursion, etc.* war etwas schwieriger als der zur gleichen Test-

batterie gehörende LV2, weist aber insgesamt einen der Stufe adäquaten Schwierigkeitsgrad auf. 5 Items erwiesen sich als trennscharf, 3 weitere verfehlen die Kriterien nur knapp. Von diesen 8 möglichen Items wurden 5 von den Pilotklassen signifikant häufiger richtig beantwortet.

Tab. 66d: Trennscharfe Aufgaben in HV3

HV3 Item Nr.*	mind. Punkte für richtig	o. L. niv. PK/KK n ≥ 12	u. L. niv. PK/KK n ≤ 8	trennscharf ja/nein	t-Test	Schwierigkeitsgrad	Kriterien sprachl./kogn. Anford.
1	.50	9/2	0/3	nein	.84	.51	
2	.50	10/2	1/4	ja	.42	.56	
3	.50	9/1	0/0	nein	.15	.20	
4a	.50	14/2	1/1	ja	.008	.34	10, 34
4c	.50	7/3	0/0	nein	.27	.21	
5	.50	5/2	1/1	nein	.65	.17	
6	1.25	13/2	0/0	ja	.000	.30	14,15,24,34
7	.50	11/3	2/1	ja	.001	.25	13,17,22,31
8a	.50	12/3	2/0	ja	.005	.41	17,22,31
8b	.50	12/2	1/1	ja	.000	.30	17,22,31
8c	.50	6/0	0/1	nein	.32	.09	
9	1.00	10/3	0/0	ja	.09	.18	
11	.50	6/2	0/0	nein	.02	.20	
12b	.50	3/0	0/0	nein	.41	.14	
13a	.25	14/3	1/7	ja	.08	.73	
13b	.50	9/1	0/2	nein	.01	.19	
14	.87	14/3	0/0	ja	.004	.40	15,17,22,31,32,33
15	1.00	6/1	0/0	nein	.01	.22	

* Die Items 4b, 4d, 10 und 12a wurden nicht aufgenommen, da sie zu schwierig waren.

Im Hörverstehenstest HV3, *Jeunes marins reporters*, erfüllen 6 Items die oben beschriebenen Bedingungen. Der Test erwies sich als sehr schwierig, was sich darin zeigt, dass einige Items bei der Auswertung nicht berücksichtigt werden konnten. Ein Grund liegt darin, dass die meisten Filmausschnitte dieses Tests im Originalton auf einem Segelschiff aufgenommen wurden, was die Qualität der sprachlichen Lautgestalt durch das Rauschen von Wind und Wellen beeinträchtigte. Andererseits lag die erhöhte Schwierigkeit durchaus in unserer Absicht, da wir bei diesem Abschlusstest auch die Grenzen der Verstehensmöglichkeiten abtasten wollten. Dass dieser Test dennoch ein gutes Bild von den unterschiedlichen Verstehensfähigkeiten von Pilot- und Kontrollklassen zeichnet, zeigt die Tatsache, dass von seinen total 16 Items mehr als ein Drittel trennscharf sind. Wie der Vergleich mit den übrigen drei Tests zeigt, sind trennscharfe Aufgaben, bei denen sich Pilot- und Kontrollklassen signifikant

unterscheiden, v.a. Aufgaben mittlerer bis höherer Schwierigkeit, welche von zwischen ca. 55% und 30% der Stichprobe beantwortet werden konnten.

Die folgende Tabelle 67, zeigt, wie sich die zu den trennscharfen Items in den vier Tests gehörenden Kriterien verteilen. Dabei wurden die folgenden 22 Items berücksichtigt:

LV2	1, 7b, 8, 12, 13, 14	HV2	2, 10, 14, 15, 16,
LV3	2b, 2c, 3b, 9b, 10a	HV3	4a, 6, 7, 8a, 8b, 14

Tab. 67: Kriterien zur Bewertung der Testantworten⁴⁹

10	Vorwissen, Weltwissen: Vorwissen, Weltwissen (Sachkenntnis, Situationswissen, Textsortenwissen, praktisch-logisches Schließen aufgrund dieses Wissens)
Sprachliche und inhaltliche Eigenschaften	
11	Übersetzung im Text: direkte Übersetzung der wichtigen Ausdrücke im Text gegeben
12	Lautketten imitieren: als Antwort können Lautketten/Wörter/Ausdrücke wiederholt oder imitiert werden
13	Info durch Frage gegeben: Information, Übersetzung durch die Fragestellung selbst (teilweise) gegeben
14	Parallelwörter einfach: Parallelwörter von bekannten deutschen Wörtern (la mer, le thé, Celsius, flamme)
15	Bildunterstützung
16	globale Textverstehensstrat.: z.B. Rückschlüsse aufgrund im vorausgehenden Text bereits bekannte gemachte (umschriebene, erklärte, übersetzte) Wörter/Ausdrücke
17	Info-Lokalisierung leicht: Lokalisierung der für die Antwort nötigen Informationen im Text leicht (kurze Textpassage, Info am Anfang oder am Schluss der Passage)
18	lokale Textverstehensstrat.: z.B. Aufzählungen als Schlüssel zur Lokalisierung der Textstelle, wo man nach der Antwort suchen muss
19	Zusammenfassen: Oberbegriff bilden; Übersicht über den ganzen Text gewinnen
20	sprachformale Inferenz: d.h. Schlüsse auf die Wort-/Satzbedeutung aufgrund einzelner bekannter Morpheme, z.B. pré-voir, apprit ← apprendre, différents matières combustibles ↔ différents couleurs
21	Parallelwörter schwierig: Parallelwörter von deutschen Fremdwörtern oder wenig geläufigen deutschen Wörtern (trotter, pure, fontaine, avion, illuminer, matière)
22	Detailverständnis leicht: Detailverständnis von häufigen Wörtern/Ausdrücken, Syntax, Textpassage
23	Info-Lokalisierung schwierig: Lokalisierung der für die Antwort nötigen Informationen im Text schwierig (lange Textpassage, Informationen verstreut)
24	Detailverständnis schwierig: Detailverständnis von schwierigen/weniger häufigen Wörtern/Ausdrücken, komplexer Syntax, komplexer Textpassage
zusätzlich für die audio-visuellen Texte: Akustisch-phonologische Eigenschaften Auswirkung der akustisch-phonologischen Gestalt des Textes auf die Perzipierbarkeit	
31	isoliert: Info, Wort isoliert in der 'chaîne parlée'

⁴⁹ Die Ziffern 10-34 sind lediglich Kennziffern zur Identifikation der Kategorien. Die Kennziffern sind nach zunehmender Schwierigkeit geordnet. Die Rangordnung von 10-24 für das Leseverstehen und zusätzlich 31-34 für die audio-visuellen Tests zeigt zunehmende (kognitive) Anforderungen, wobei 10 (Vor-, Weltwissen) nicht eingeordnet ist. Gewisse Kategorien sind häufiger in den mündlichen Tests, andere in den schriftlichen.

32	akzentuiert: Info, Wort akzentuiert
33	repetiert: gesuchte Info, Wörter werden repetiert
34	schnell und zusammenhängend: geschlossene, relativ schnell gesprochene Textpassage von beträchtlicher Länge

In der Folge versuchen wir anhand dieser Kriterien einige Aspekte des Lösungsverhaltens der Pilotklassen bei trennscharfen Aufgaben zu charakterisieren. Dabei ist uns bewusst, dass diese Kriterien nur begrenzte Aussagen über die Aufgabenbeschaffenheit machen, und viele andere Faktoren, die das Ergebnis beeinflussten, unberücksichtigt bleiben.

10. *Vorwissen*: In den trennscharfen Items von LV2 spielte Vorwissen eine grössere Rolle als in den übrigen 3 Tests. Der Einfluss des Vorwissens auf einen Verstehenstest ist schwer zu fassen; es wurde deshalb bezüglich Schwierigkeit nicht eingestuft.
14. 20. *Parallelwörter einfach/schwierig*: Das Erkennen von Parallelwörtern wurde in den Pilotklassen beim Umgang mit Sachtexten als Schlüsselstrategie behandelt; es erstaunt deshalb nicht, dass sie diese im Test nutzen konnten. Andererseits sind Fragen, die sich direkt auf einfache Parallelwörter beziehen, für alle leicht zu beantworten, so dass nur wenige Fragen mit einfachen Parallelwörtern trennscharf sein können. Schwierige Parallelwörter kommen in trennscharfen Aufgaben nicht vor oder konnten auch von den Pilotklassen nicht genutzt werden (cf. dazu unsere Überlegungen zum *potentiellen Wortschatz* in 3.1).
15. *Bildunterstützung*: Auch die Bildunterstützung wurde im Sachunterricht der Pilotklassen systematisch für das Textverständnis genutzt. In LV2, wo die Bildunterstützung von der Landkarte herrührt, die beim Lösen der *décision difficile* eine Rolle spielte, wurden alle drei Fragen, in denen Bildunterstützung wichtig war, von den Pilotklassen besser beantwortet. Im audio-visuellen Test HV2, wo Bildunterstützung medienbedingt eine viel grössere Rolle spielte (13 Fragen weisen Bildunterstützung auf), erwies sich nur eine als trennscharf und konnte von den Pilotklassen besser beantwortet werden. Dieser Gegensatz könnte dadurch erklärt werden, dass der Umgang mit audiovisuellen Texten auch in den Pilotklassen viel weniger trainiert wurde als das Lesen von Printmedien.
17. 23. *Info-Lokalisierung leicht/schwierig*: Der Ort im Text/in einer Textpassage (am Anfang, am Schluss, kompakt oder verstreut), wo die zur Beantwortung nötige Information zu finden ist, hat einen grossen Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe. Zur Aufgabenbeurteilung wurden diese Kriterien nur dann beigezogen, wenn die Lokalisierung entweder besonders leicht oder besonders schwierig war. Eine systematische Auswirkung auf die Trennschärfe von Fragen scheint dieses Kriterium jedoch nicht zu haben, dazu ist es wohl zu wenig präzise zu fassen. Im gesamten Test LV3 wurde das Kriterium "leicht" 4 Fragen zugeordnet, "schwierig" 3 Fragen; davon erwiesen sich 3, resp. 2 als trennscharf. Das signifikant bessere Abschneiden der Pilotklassen könnte darauf hinweisen, dass sie nach drei Jahren Unterricht die Info-Lokalisierung gezielt als Verstehensstrategie im Umgang mit schwierigen Sachtexten nutzen können. Auch hier zeigen sich im audio-visuellen Bereich nicht die gleichen Fortschritte wie beim Lesen.
22. 24. *Detailverständnis leicht/schwierig*: Dieses Kriterium wurde dann vergeben, wenn zur Beantwortung das detaillierte Verständnis von Wörtern, Ausdrücken, oder Textpassagen nötig war, wenn also Vorwissen, Kontext oder Bilder nicht weiterhalfen. Analog zu 17/23 wurde auch dieses Kriterium nur dann vergeben, wenn das Verständnis entweder besonders leicht oder besonders schwierig war. "Leicht" bedeutet, dass es sich um Wörter handelt, die zum gegebenen Zeitpunkt im Grundwortschatz von Pilot- und Kontrollklassen sein müssten, während "schwierig" sich auf seltenere Wörter und komplexere Textpassa-

gen bezieht. Betrachten wir als Beispiel die von der Stichprobe her aussagekräftigere 2. Testserie (LV2, HV2), stellen wir fest, dass in LV2, die Kriterien "leicht" 6mal, "schwierig" 9mal vergeben wurden; davon finden sich in trennscharfen Aufgaben mit signifikant besserem Abschneiden der Pilotklassen "leicht" 2mal, "schwierig" 4mal (Tab. 67). Das bedeutet, dass sich die Stärke der Pilotklassen beim Leseverstehen vor allem im schwierigen Detailverständnis zeigt. Der generelle Befund dieses Kapitels, nämlich dass die Pilotklassen authentische Texte signifikant besser verstehen als die Kontrollklassen, wird dadurch gestützt, dass sich die grössere Verstehensfähigkeit auch im Detailverständnis von Wörtern, die über den Grundwortschatz hinausgehen, und beim Verstehen schwierigerer Textpassagen manifestiert (cf. dazu auch 4.3.2, Verben-Wortschatz).

Anderer präsentiert sich die Situation beim Hörverstehen von authentischen Fernsehausschnitten (HV2). Hier wurden die Kriterien "leicht" 14mal, "schwierig" 4mal vergeben; davon finden sich in trennscharfen Aufgaben mit signifikant besserem Abschneiden der Pilotklassen "leicht" 4mal, "schwierig" 1mal (Tab. 67). Da die audiovisuelle Verstehenssituation bezüglich Detailverständnis anspruchsvoller ist als das Lesen – die Sprache ist flüchtig – liegen schwierige Wörter/Passagen hier noch weitgehend ausserhalb der Reichweite auch der Pilotklassen; bei mit "leicht" qualifizierten Aufgaben können sich ihre Fähigkeiten jedoch bereits besser entfalten.

- 31, 32, 33, 34. *Akustisch-phonologische Eigenschaften* der audio-visuellen Texte wie z.B. Wort isoliert in der 'chaîne parlée', akzentuiert, repetiert, relativ schnell gesprochene Textpassage, etc.: Die Eigenschaften der akustisch-phonologischen Gestalt des Gesprochenen beeinflussen das Textverständnis massgeblich. Es sind v.a. die Kriterien 31 (isoliert), 32 (Wort akzentuiert) und 34 (schnell gesprochene Textpassage), die in trennscharfen Aufgaben eine Rolle spielen. Sie stehen insofern in einem direkten Zusammenhang mit dem oben diskutierten Detailverstehen, als dieses durch Isolierung, Akzentuierung oder Repetition von Wörtern erleichtert, durch schnelles, zusammenhängendes Sprechen erschwert wird. Die akustisch-phonologischen Kriterien erscheinen denn auch regelmässig in Verbindung mit Detailverständnis (22, 24). Die oben zu diesen Kriterien gemachten Aussagen schliessen deshalb die akustisch-phonologischen Eigenschaften mit ein.

Die folgende Zusammenfassung der in den trennscharfen Aufgaben berücksichtigten Kriterien vermittelt einen Eindruck der sprachlich-kognitiven Anforderungen dieser Aufgaben; ein Vergleich mit den nicht berücksichtigten Kriterien in Tab. 67 ermöglicht Rückschlüsse auf den Schwierigkeitsgrad der Tests im allgemeinen.

Tab. 68: Zusammenfassung der in den trennscharfen Aufgaben berücksichtigten Kriterien geordnet nach Häufigkeit der Berücksichtigung

Kriterien aus Tab. 67	Häufigkeit	Kriterien (Fortsetzung)	Häufigkeit
22 Detailverständnis leicht	12	14 Parallelwörter einfach	4
24 Detailverständnis schwierig	8	31 isoliert	
10 Vorwissen, Weltwissen	7	11 Übersetzung im Text	2
15 Bildunterstützung		23 Info-Lokalisierung schwierig	
17 Info-Lokalisierung leicht		13 Info durch Frage gegeben	1
34 schnell, zusammenhängend		33 repetiert	
32 akzentuiert	5		

4.4.4 Korrelation zwischen Verstehenstests und DELF

Am Ende des Projekts bestand für die SchülerInnen der PK4, 6 und 7 die Möglichkeit das *Diplôme d'Etudes de Langue Française, DELF*, zu absolvieren⁵⁰. Die Teilnahme erfolgte freiwillig; teilgenommen haben 23 SchülerInnen (von total 47 in den drei Klassen), von denen 19 DELF *unité A1* und *unité A2* bestanden haben; 2 SchülerInnen bestanden nur *unité A1* und 2 Schüler keine der beiden *Unités*.

Die *unités* von DELF bestehen aus einem mündlichen Teil (max. 80 Punkte) und einem schriftlichen (max. 40) Punkte, d.h. das Mündliche wird doppelt so stark gewichtet wie das Schriftliche. Für einen Vergleich kommen die beiden Tests HV3 und LV3 in Frage, die ungefähr im gleichen Zeitraum durchgeführt worden waren. Ein Vergleich zwischen DELF und unseren Verstehenstests ist möglich, weil Hör- und Leseverstehen in DELF einen gewichtigen Anteil haben. Da die Anteile der beiden Teilkompetenzen in DELF jedoch nicht getrennt bewertet werden, fassen wir für die Gegenüberstellung die beiden Tests HV3 und LV3 ebenfalls zusammen. In der folgenden Tabelle korrelieren wir die Ergebnisse von DELF *unité A1* und *unité A2* der 23 SchülerInnen der Pilotklassen mit ihren Ergebnissen in HV3 und LV3.

Tab. 69: Korrelation von HV3 + LV3 mit DELF *unités A1 + A2* für 23 SchülerInnen

	DELF <i>unités A1 + A2</i>
LV3 + HV3	.69**

Die beiden *Unités* von DELF korrelieren hoch mit HV3 und LV3 zusammengekommen. Der Vergleich unserer Einstufung der Leistungen dieser SchülerInnen der Pilotklassen mit der Einstufung durch einen standardisierten externen Test bestätigt unsere Ergebnisse.

4.4.5 Schlussfolgerungen

Das im Projekt beschriebene Unterrichtsmodell mit einem integrierten bilingualen Sachunterricht wirkt sich auf die Verstehensfähigkeit der Versuchspersonen positiv aus. Die Ausgangshypothese, wonach sich Pilot- und Kontrollklassen in Bezug auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung in der L2 aus authentischen Medien unterscheiden, wird damit vollumfänglich bestätigt: Die Pilotklassen sind den Kontrollklassen in allen Tests hoch bis höchst signifikant überlegen. Es zeigt sich, dass die Arbeit mit authentischen Texten im Rahmen des bilingualen Sachunterrichts die Lernenden besser befähigt, Sachtexte und Ausschnitte aus Fernsehsendungen zu verstehen.

⁵⁰ Die relativ hohen Kosten für den international anerkannten und zertifizierten Test DELF wurden von den Eltern, den Gemeindeschulpflegern und von der Ambassade de France in verdankenswerter Weise übernommen.

Auch die Erwartung, dass diese Fähigkeit sich früh entwickelt, wenn schon im Anfangsunterricht mit authentischen Medien gearbeitet wird (cf. 3.3), wird bestätigt, indem die Leistungen der Pilotklassen bereits nach einem Jahr signifikant besser ausfallen.

Auch der Leistungsvergleich zwischen den einzelnen Klassen bestätigt die klare Dominanz der Pilotklassen gegenüber den Kontrollklassen in den im Unterrichtsmodell geförderten Fertigkeiten. Dennoch gibt es auch deutliche Leistungsunterschiede innerhalb der Pilotklassen.

Beim Leistungsvergleich zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich keine durchgehend signifikanten Unterschiede. Man kann jedoch von einer Tendenz zu besseren Leistungen bei Mädchen sprechen. Dass Vorwissen und Interesse am Inhalt bessere Leistungen ergeben, bestätigt sich auch hier, denn die festgestellten Unterschiede können mit "typischen" Frauen- oder Männerthemen/-rollen in Zusammenhang gebracht werden.

Am Beispiel der sog. trennscharfen Verstehensfragen in den Tests am Ende des 2. und 3. Sekundarschuljahres konnte gezeigt werden, dass die Pilotklassen über spezifische Fähigkeiten verfügen, die es ihnen erlauben, auch anspruchsvolle authentische Texte besser zu verstehen.

4.5 Motivation für den L2-Erwerb, Einstellungen und Haltungen

Christine Le Pape Racine & Otto Stern

Eine gute Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, erhöht die Lernbereitschaft und das Engagement der Lernenden und wird so zu einer wesentlichen Determinante des Lernerfolgs. Die Motivation wiederum steht in enger Verbindung mit der Spracheinstellung, d.h. den Vorstellungen von Schönheit, Nützlichkeit, etc., die Lernende mit der Sprache verbinden. Empirische Einstellungs- und Motivationsforschung zum L2-Erwerb im Zusammenhang mit Immersion wurde v.a. in Kanada in den 60er- und 70er-Jahren intensiv betrieben (cf. z.B. GARDNER 1991 und WODE 1995). In der Schweiz wurden in Genf Ende der 70er-Jahre im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Deutschlehrmittels *Vorwärts* und der Vorverlegung des Deutschunterrichts in die Primarschule breit angelegte Untersuchungen zur Einstellung und Lernmotivation gemacht (ALLAL & DAVAUD 1978; DAVAUD & ALLAL 1979; HEXEL & PINI 1986a, b). In diesen Untersuchungen werden v.a. die vier Variablen Sprachlernerfolg, freiwilliger (ausserschulischer) Sprachkontakt, Ausdauer im Sprachstudium und Lernverhalten in der Klasse mit der Spracheinstellung in Verbindung gebracht. Besonders deutlich zeigt sich auch, dass die Lehrpersonen ein entscheidender Faktor in der Ausbildung von Einstellungen zu der zu lernenden Sprache bei ihren SchülerInnen sind.

Um die Auswirkungen unseres Unterrichtsmodells einschätzen zu können, wurden deshalb nicht nur die L2-Entwicklung und die sprachlichen Leistungen evaluiert, sondern mittels schriftlicher Befragungen auch die Meinungen der SchülerInnen zu verschiedenen Themen der Entwicklung von Lernmotivation und Einstellung zur französischen Sprache, der Beliebtheit einzelner sprachlicher Tätigkeiten im Unterricht und zum neuen Unterrichtsmodell erhoben.

Es interessierte einerseits, ob es im Verlauf und am Schluss der Intervention grundsätzliche und signifikante Unterschiede zwischen Pilotklassen und Kontrollklassen (allenfalls zwischen einzelnen Klassen) gab, und welcher Art sie waren. Andererseits interessieren die Mittelwerte der Gesamtstichprobe, die generell Aussagen über Einstellungen und Haltungen aufzeigen, die für die Entwicklung des Unterrichtsmodells und allfälliger künftiger Lehrbücher und Materialien für den bilingualen Sachunterricht nützlich sein können.

Die Befragungen haben im Gesamtdesign des Projekts kein vorrangiges Gewicht. Die Ergebnisse sollen jedoch zusätzliche Argumente für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmodell liefern.

4.5.1 Die Befragungen

Parallel zu den in 4.4 dargestellten Verstehenstests wurden mit der Gesamtstichprobe vier Befragungen zu Motivation, Einstellungen und Haltungen durchgeführt. Die Schülerzahlen entsprechen deshalb denjenigen der Verste-

henstests in 4.4.1, Tab. 54. Sie erfolgten mittels Fragebogen, die von den SchülerInnen während des Unterrichts schriftlich beantwortet wurden.

Tab. 70: Übersicht über die 4 Umfragen sowie Inhalt und Gliederung der Fragebogen

Umfrage	U1	U2	U3	U4
Durchführung	Nov. 94 Beginn 1. Sek.	Juni 95 Ende 1. Sek.	Juni 96 Ende 2. Sek.	Mai 97 Ende 3. Sek.
Themen	Befragung über Franz. in der Primarschule	Befragung über Franz. in der Sekundarschule	Befragung über Franz. in der Sekundarschule; bei den Pilotklassen zusätzlich mit Fragen zum bilingualen Sachunterricht	
Inhalte Gliederung	Beliebtheit der Schulfächer ("Hitparade") 15 Fragen zum Französischunterricht und zur französischen Sprache	Beliebtheit der Schulfächer ("Hitparade") 8 Fragen zum Franz. unterr. und zur franz. Sprache 6 Fragen zur Beliebtheit versch. Arbeitsformen im Franz. u. 18 Fragen zur Beliebtheit einzelner Sprachtätigkeiten im Französischunterricht	Beliebtheit der Schulfächer ("Hitparade") 14 Fragen zum Franz. unterr. und zur franz. Sprache 3 Fragen zu Kontakten mit Schül./Klassen in der Romandie 6 Fragen zur Beliebtheit versch. Arbeitsformen im Franz.-unterricht 26 Fragen zu Beliebtheit und Wirkung/Nutzen einzelner Sprachtätigkeiten im Franz. unterr. 7 Fragen zum bilingualen Sachunterricht (nur Pilotklassen)	Beliebtheit der Schulfächer ("Hitparade") 12 Fragen zum Franz. u. und zur franz. Sprache 2 Fragen zu Kontakten mit Schül./Klassen in der Romandie 6 Fragen Selbsteinschätzung der franz. Kenntnisse 19 Fragen zu den 4 sprachlichen Grundfertigkeiten 9 Fragen zu Beliebtheit und Wirkung/Nutzen von Grammatik und Wortschatz 5 Fragen zu Themen, Inhalten u. Sprachkenntnissen 2 Fragen zum Lernjournal 7 Fragen zum bilingualen Sachunterricht (nur Pilotklassen)
Total	15 Fragen	32 Fragen	56 Fragen	62 Fragen

Da die genaue Auswertungsmethode aus Ressourcengründen nicht im voraus erprobt werden konnte, sondern erst während des Versuchs entwickelt wurde, wurden die Fragebogen vorgängig nicht mit statistischen Methoden auf die Konstruktvalidität hin überprüft, was sich im Nachhinein als Mangel erwies. Die Fragen waren – wie sich zeigen wird – teilweise zu wenig theoriegeleitet zusammengestellt, in einigen Fällen zu wenig präzise, und sie berücksichtigten zu

wenig Faktoren, sodass vereinzelt für die Interpretation der Antworten verschiedene Wege offen blieben. Fragen zur selben Variablen wurden zum Teil nicht in allen vier Umfragen, sondern, manchmal in anderer Formulierung, nur ein- oder zweimal gestellt.

Zusammenfassend hier noch einmal die Bereiche zu denen die SchülerInnen der gesamten Stichprobe nach ihren Meinungen, Einstellungen und Haltungen befragt wurden:

- Beliebtheit der Fächer (Fachbereiche)
- Motivation zum Französischlernen
- Beliebtheit der Lernaktivitäten und Lernformen
- Einschätzung des Wirkung/Nutzens verschiedener Lernangebote und Tätigkeiten
- Beliebtheit der Arbeits- und Sozialformen im Fremdsprachenunterricht
- Tätigkeiten im Unterricht
- Themen und Inhalte des Unterrichts und deren Wirkung/Nutzen
- Einschätzung der eigenen Leistung
- Sachunterricht auf Französisch (Zusatzfragen nur für Pilotklassen)

Ausser bei der Beliebtheit der Fächer umfasste die Antwortskala 4 Stufen: 1 (ja), 2 (eher ja), 3 (eher nein), 4 (nein).

4.5.2 Ergebnisse

4.5.2.1 Beliebtheit der Fächer

Wir nahmen an, dass ein Unterricht, der dem vorgeschlagenen Modell des bilingualen Sachunterrichts folgt, resp. sich zunehmend annähert, für die SchülerInnen interessanter und vielseitiger sein würde als der traditionelle Französischunterricht. Gleichzeitig war uns aber auch bewusst, dass der Sachunterricht in der noch wenig entwickelten L2 hohe Ansprüche an die Lernenden stellt. Wir fragten uns also, wie sich diese Veränderungen auf die Beliebtheit der betroffenen Fächer, insbesondere Französisch und Geschichte, auswirken würden. Jede Umfrage begann deshalb mit einer sog. "Fächer-Hitparade", bei der die SchülerInnen für jedes Fach auf einer dreistufigen Skala ankreuzen konnten, ob sie es "sehr gern" (1), "so mittel" (2) oder "eher ungern" (3) haben. Die Zahlen in der Klammer geben den numerischen Wert an.

Die folgenden Tabellen 71a-d zeigen je für Pilot- und Kontrollklassen die Rangordnung der durchschnittlichen Werte für jedes Fach: der Durchschnittswert 1.9 liegt nahe bei "so mittel"; Werte nahe bei 1 nähern sich "sehr gern", nahe bei 3 "eher ungern".

Die 1. Umfrage, Tab. 71a, fand in der ersten Woche nach der Bewährungszeit an der Sekundarschule statt. Die SchülerInnen waren aufgefordert, sich ans vergangene Jahr in der Primarschule zurück zu erinnern und die Fächer in der Primarschule zu beurteilen. Die neue Schulsituation der Sekundarschule, in der

sie sich nun befanden, könnte jedoch die Zuverlässigkeit ihrer Aussagen etwas beeinträchtigt haben.⁵¹

Tab. 71a: "Fächer-Hitparade", Umfrage 1, Beginn 1. Sekundarklasse

U1 Rang	PK			KK		
	Fach	n =	Wert	Fach	n =	Wert
1.	Turnen	91	1.23	Turnen	65	1.51
2.	Handarbeit	91	1.67	Singen	65	1.60
3.	Realien	119	1.73	Handarbeit	65	1.60
4.	Mathematik	120	1.78	Realien	88	1.65
5.	Französisch	119	1.81	Geometrie	87	1.76
6.	Deutsch	118	1.82	Mathematik	88	1.76
7.	Geometrie	119	1.87	Deutsch	88	1.98
8.	Singen	91	1.90	Französisch	88	2.06

Es fällt auf, dass die Werte zwischen 1.5 und 2.0 liegen; d.h. es werden wenig wirklich schlechte Prädikate vergeben, was wohl damit zu tun hat, dass die SekundarschülerInnen als Teilgruppe aller ehemaligen PrimarschülerInnen diejenigen sind, die die Primarschule am positivsten erlebt haben. Im Vergleich mit den folgenden Umfragen U2, U3 und U4, sieht man, dass die Werte mit zunehmendem Schulalter sinken, resp. sich über eine breitere Skala verteilen. Am strengsten wird am Ende der 1. Sekundarklasse geurteilt (U2). Da reagieren die SchülerInnen wohl auf die höheren Leistungsanforderungen, die sie nach der für sie einfacheren Primarschule im 1. Jahr der Sekundarschule am stärksten spüren.

Die nicht kognitiven Fächer Turnen und Handarbeit sind am beliebtesten, und Turnen bleibt es über alle 4 Umfragen hinweg.

Die Sprachfächer Deutsch und Französisch kommen unter "sehr gern" am wenigsten häufig vor. Französisch wird am häufigsten bei "so mittel" gesetzt. Man kann sagen, dass Französisch in der allgemein beliebten Primarschule als Fach am wenigsten beliebt ist, gefolgt von Deutsch und Geometrie. Französisch wird bereits rückblickend auf die Primarschule von den Pilotklassen deutlich besser eingeschätzt als von den Kontrollklassen.

Es erstaunt, dass das Fach Deutsch in der Primarschule so schlecht wegkommt. Es könnte sein, dass die SchülerInnen dieses Fach ausschliesslich mit Grammatik in Zusammenhang gebracht haben und vergassen, dass auch Lesen und Schreiben dazugehören. Vor der Umfrage war der Umfang der einzelnen Fächer nicht geklärt worden.

Bei den am wenigsten beliebten Fächern gibt es grosse Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen. Realien, Mathematik und Geometrie sind bei den Mädchen am wenigsten beliebt; Deutsch, Französisch und Singen bei den Knaben.

51 Die Resultate unserer 1. Umfrage stimmen im wesentlichen überein mit dem Kurzbericht *Evaluation des Französischunterrichts an der Primarschule: Übergang von der Primarschule an die Oberstufe* (April 1996), der im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich vom Büro für Bildungsfragen in Kilchberg ZH durchgeführt wurde (Kurzbericht, 36pp.).

Tab. 71b: "Fächer-Hitparade", Umfrage 2, Ende 1. Sekundarklasse

U2 Rang	PK			KK		
	Fach	n =	Wert	Fach	n =	Wert
1.	Turnen	93	1.51	Turnen	74	1.53
2.	Geschichte	108	1.67	Mathematik	97	1.89
3.	Französisch	121	1.80	Deutsch	97	1.90
4.	H & W*	94	1.91	Geometrie	97	1.91
5.	Geographie	123	1.93	Französisch	97	1.93
6.	Deutsch	123	1.97	Geographie	95	1.96
7.	Geometrie	123	1.97	Singen	74	1.96
8.	Singen	94	1.99	Geschichte	82	1.96
9.	Mathematik	123	2.02	Naturkunde	74	2.16
10.	Naturkunde	94	2.05	H & W.	74	2.64

* H & W = Handarbeit und Werken

Tab. 71c: "Fächer-Hitparade", Umfrage 3, Ende 2. Sekundarklasse

U3 Rang	PK			KK		
	Fach	n =	Wert	Fach	n =	Wert
1.	Turnen	102	1.44	Turnen	75	1.44
2.	Englisch	97	1.61	Englisch	56	1.55
3.	Französisch	102	1.72	H & W.	66	1.62
4.	H & W.	91	1.77	Mathematik	75	1.81
5.	Geschichte	102	1.86	Hauswirtsch.	68	1.87
6.	Naturkunde	102	1.85	Deutsch	74	1.89
7.	Hauswirtsch.	94	1.87	Geometrie	75	1.95
8.	Geographie	102	1.96	Französisch	74	1.96
9.	Geometrie	102	1.98	Naturkunde	75	2.01
10.	Mathematik	102	2.00	Singen	74	2.04
11.	Deutsch	102	2.03	Geschichte	75	2.13
12.	Singen	95	2.03	Geographie	75	2.15

Die Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollklassen in der Beliebtheit der Fächer Französisch und Geschichte am Ende der 2. Klasse sind signifikant bis hoch signifikant:

Geschichte, $p = .008^{**}$; Französisch, $p = .024^{*}$

Es zeigt sich also bereits nach zwei Jahren, dass die beiden Fächer, die in den Pilotklassen durch den bilingualen Sachunterricht am stärksten verändert wurden, von den SchülerInnen gern besucht werden. Wie bereits in der 1. Umfrage zur Beurteilung der Fächer in der Primarschule bleibt Deutsch in den Pilotklassen auf dem zweitletzten Rang, obwohl dieses Fach von den gleichen Lehrkräften erteilt wurde wie Französisch und Geschichte.

Die Bewertungen der anderen Fächer bewegen sich zwischen 1.6 und 2.1, was generell von einer mittleren bis guten Stimmung in allen Klassen zeugt. Nur in der Naturkunde geben je eine Pilot- und Kontrollklasse signifikant höhere negative Werte an.

Tab. 71d: "Fächer-Hitparade", Umfrage 4, Ende 3. Sekundarklasse

U4 Rang	PK			KK		
	Fach	n =	Wert	Fach	n =	Wert
1.	Turnen	45	1.42	Turnen	66	1.48
2.	Singen	35	1.48	H & W	62	1.56
3.	(Italienisch)	5	1.60	Englisch	60	1.65
4.	Hauswirt.	25	1.64	(Italienisch)	6	1.83
5.	Französisch	45	1.69	Hauswirt.	40	1.85
6.	Geographie	43	1.74	Mathematik	66	1.92
7.	H & W *	38	1.79	Deutsch	66	1.97
8.	Englisch	40	1.80	Geometrie	65	2.03
9.	Geschichte	45	1.90	Naturkunde	65	2.05
10.	Mathematik	45	1.93	Französisch	66	2.12
11.	Deutsch	45	2.02	Singen	57	2.12
12.	Geometrie	37	2.08	Geschichte	66	2.13
13.	Naturkunde	45	2.09	Geographie	60	2.23

Französisch vermag seinen guten Platz bei den Pilotklassen bis zum Schluss zu halten; es wird sogar besser eingestuft als das sonst so beliebte Englisch. Das Bild bei den Kontrollklassen scheint uns in dieser Beziehung typisch zu sein. Die Art und Weise wie Fremdsprachenunterricht erteilt wird, scheint also einen viel grösseren Einfluss auf die Beliebtheit des Faches zu haben als die Inhalte, d.h. im vorliegenden Fall die Beliebtheit der Sprachen Französisch vs. Englisch (cf. unten Tab. 74).

Die letzte Umfrage zeigt, dass die Pilotklassen eine leicht positivere Einstellung zu allen Fächern haben, da ihre Werte mit 1.42 - 2.09 gegenüber denjenigen der Kontrollklassen mit 1.48 - 2.23 generell leicht höher liegen. Am Schluss der obligatorischen Volksschulzeit kann man jedoch auch bei den Kontrollklassen nicht von Schulverdrossenheit sprechen: die Werte bleiben auch hier näher bei 2 "so mittel" als bei 3 "eher ungem".

Unterschiede in der Rangordnung gibt es in allen Fächern, ausser in Turnen. Die Tendenz, dass die kognitiven Fächer weniger geschätzt werden als die musischen und manuellen, bleibt bis zum Schluss erhalten. Auch die schlechte Bewertung von Deutsch in den Pilotklassen ändert sich nicht.

Am Ende der 3. Klasse sind die Unterschiede zwischen Pilotklassen und Kontrollklassen in den folgenden Fächern höchst bis hoch signifikant:

Geographie	.000***
Singen	.000***
Französisch	.002**

Den geringsten Unterschied gibt es im Fach Mathematik.

4.5.2.2 Motivation zum Französischlernen

Welche Faktoren des Unterrichts die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, wie und wie stark beeinflussen, ist wegen der Komplexität des Geschehens sehr

schwer zu bestimmen. Sozial-psychologische Theorien erklären Spracherwerbsphänomene vor allem aus der sozialen Situation des Individuums. Es ist ein Unterschied, ob z.B. ein Migrantenkid Deutsch als Sprache der Umgebung zum Überleben im Alltag lernen muss, oder ob ein Schweizerkind in der Schule eine zweite Landessprache oder Englisch lernt. In den sozial-psychologischen Modellen der kanadischen GARDNER-LAMBERT-Schule hängt z.B. die Bereitschaft eine L2 zu lernen von vielen motivationalen Faktoren ab: einerseits direkt von den Einstellungen zur L2-Gemeinschaft, zur L2 als Sprache und den Gründen oder Motiven, warum man diese L2 lernt, andererseits von der Motivationsstärke und schliesslich von kognitiven Faktoren wie Intelligenz und Sprachbegabung. GARDNER (1985) (zit. nach MÜLLER 1997:63 ff.) unterscheidet zwischen den Gründen, warum eine Sprache gelernt wird, z.B. aus integrativen und/oder instrumentellen Gründen (die sog. Einstellungsvariablen), und der Gesamteinstellung gegenüber dem L2-Lernen "attitude toward learning L2" (die Motivation). ELLIS (1997) wiederum unterscheidet vier Hauptmotivationsarten, die denjenigen von Gardner ähnlich sind: instrumentelle, integrative, resultative und intrinsische. Wichtig für ihn ist, dass diese vier Arten komplementär zueinander stehen und nicht in Opposition und dass Motivation nichts Statisches sondern etwas Dynamisches ist, das sich jederzeit verändern kann.

In unserer Untersuchung spielt der sozio-kulturelle Kontext weder für die Pilotklassen noch für die Kontrollklassen eine grosse Rolle. In allen Klassen unseres Projekts gab es zwar SchülerInnen, die angaben, eine andere L1 als Deutsch zu haben (cf. Tab. 12, p. 104), in zwei Kontrollklassen war der Anteil etwas höher (8 und 6 Personen). Für sie spielte die L2 Deutsch eine zentrale Rolle zur Bewältigung des Alltags. Französisch als L2/L3 hatte jedoch für alle nur eine Bedeutung im schulischen Umfeld oder erst für die fernere Zukunft. Nur drei SchülerInnen sprachen auch zu Hause Französisch.

Wir gingen deshalb davon aus, dass sich die Motivation, Französisch zu lernen, bei Pilot- und Kontrollklassen grundsätzlich nicht unterscheidet. Wir nahmen aber an, dass sich die Motivation bei den Pilotklassen aufgrund des veränderten, vielseitigeren Unterrichts und intensiverer Kontakte mit Menschen aus dem Sprachgebiet zunehmend positiv verändern würde.

Um den Hauptfaktor "Motivation" zu operationalisieren, bedienten wir uns der Konstruktvariablen "intrinsisch" und "extrinsisch". Im weitesten Sinn geht der verhaltenspsychologische Begriff "extrinsisch" auf das Gesetz der Verstärkung durch Belohnung zurück (THORNDIKE 1911, zit. nach WEINER 1994). Externe Einwirkungen, die das Erreichen eines Zieles ermöglichen oder hemmen, verändern die emotionale Befindlichkeit positiv oder negativ (Lust-Unlustprinzip). Heute wird die absolute Wirkung des Verstärkungsprinzips in Frage gestellt. DECI (1975) (zit. nach WEINER, *ibid.*, S. 201 ff.) zeigt in seiner Theorie der Leistungsmotivation, dass unrealistisch hohe Belohnung für niedrige Leistung sogar die intrinsische Motivation zerstören kann. "Intrinsische" Motivation heisst, dass ein Interesse langfristig einer Sache und weniger einer Belohnung

gilt. Eine intrinsisch motivierte Person lässt sich von äusseren Einwirkungen weniger beeinflussen.

Die SchülerInnen der gesamten Stichprobe wurden in den 4 Umfragen zu ihrer Meinung bezüglich der in der folgenden Tabelle aufgeführten Indikatoren der extrinsischen und intrinsischen Motivation befragt.

Tab. 72: Die Indikatoren der extrinsischen und intrinsischen Motivation

Hauptfaktor	Konstruktvariable	Indikatorvariablen
Motivation	extrinsisch oder instrumentell	Zukunftsperspektiven
		Bewertung / Noten
		Austausch / Kontakte
	intrinsisch	Zufriedenheit mit Leistung
		Hausaufgaben
		Gefallen an der französischen Sprache
		Interesse für französisches TV
		Einschätzung der eigenen Begabung
		Bedeutung der Aussprache
		Französisch in der weiteren Ausbildung
		Bedeutung des Französischen für die Schweiz (staatspolitische Sicht)
		Schwierigkeit der Sprache
		Bei Wahlmöglichkeit Englisch

Die Antwortskala umfasste 4 Stufen: 1 (ja), 2 (eher ja), 3 (eher nein), 4 (nein), d.h. 1 bis 2.5 liegt im positiven Bereich, 2.6 bis 4 im negativen Bereich. Da einige Fragen nicht in allen Umfragen gestellt wurden, werden in den folgenden Tabellen jeweils die leeren Zeilen, die das Fehlen der Frage anzeigen würden, aus Platzgründen weggelassen.

Extrinsische Motivation

Tab. 73 zeigt, dass Ende des 2. und vor allem Ende des 3. Sekundarschuljahres die Bedeutung von Französisch für die Zukunft von den Kontrollklassen signifikant geringer bewertet wird, es bleibt jedoch im positiven Bereich.

Ende der ersten Klasse ist die Bedeutung der Noten mit 1.5 relativ hoch. Bis Ende 3. Klasse gehen die Ansichten zur Bedeutung der Noten immer weiter auseinander, d.h., für die Kontrollklassen nimmt sie signifikant ab. Wie das Ergebnis zu interpretieren ist, ist unklar: Sind die Pilotklassen leistungsorientierter? Oder sind die Pilotklassen stärker daran interessiert, im Französisch besser abzuschneiden, weil sie spüren, dass sie ein gutes Niveau erreicht haben?

Alle Pilotklassen, aber nur 1 Kontrollklasse, hatten in der 2. Sekundarklasse einen Kontakt/Austausch mit einer Klasse aus der Romandie. Ende 2. Klasse, unmittelbar nach dem Austausch, wirkt sich dieser positiv auf die Einschätzung aus, besonders bei den Pilotklassen. Dieser Eindruck bleibt bei den Pilotklassen bestehen, lässt jedoch in der Kontrollklassen erheblich nach. Dies hat vermutlich einen Zusammenhang mit der Art des Austausches, der nur bei den Pilotklassen sog. "rollend" war, was bedeutet, dass jeweils nur 1-2 SchülerInnen ausgetauscht wurden, die deshalb wohl einen intensiveren Sprachkontakt erlebten (cf. 2.6).

Tab. 73: Extrinsische Motivation

Item:	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item: Ich glaube, es ist wichtig für später, dass ich in der Schule soviel Franz. wie möglich lerne.							
U1	120	1.58		88	1.81		.046*
U2	124	1.68		97	1.86		.108
U3	104	1.58		75	1.83		.043*
U4	45	1.84	.88 ⁵²	66	2.33	.22	.016*
Item: Es ist für mich wichtig, in Französisch gute Noten zu haben.							
U2	122	1.57		98	1.50		.45
U3	104	1.49		76	1.74		.023*
U4	45	1.56		66	2.21		.000***
Item: Der Austausch / Die Kontakte motivieren mich, mehr und besser Französisch zu lernen.							
U3	96	1.64		22	1.91		.133
U4	45	1.60	.72	10	2.40	1.08	.006**

Zeitpunkt der Umfragen cf. oben, Tab. 70

Zusammenfassend kann von einer höheren extrinsischen Motivation der Pilotklassen gesprochen werden, die sich bis ans Ende der Schulzeit durchzieht. Die Unterschiede zu den Kontrollklassen werden im Laufe der Zeit zunehmend grösser.

Intrinsische Motivation

Die Resultate der folgenden Zusammenstellung zur intrinsischen Motivation stehen in absteigender Reihenfolge, d.h. die erste Aussage wurde am positivsten beurteilt:

Bezüglich der intrinsischen Motivation kann man zusammenfassend sagen, dass es am Anfang der 1. Sekundarklasse zwischen Pilot- und Kontrollklassen keine

⁵² Die Standardabweichung wird nur bei einer Differenz zwischen Pilot- und Kontrollklassen von .20 und höher angegeben, da aus Gründen der Lesbarkeit auf diese Weise die Zahl der Einträge ohne Informationsverlust reduziert werden kann.

signifikanten Unterschiede gab und auch am Ende der 1. Klasse nur bezüglich der Leistungszufriedenheit, die in den Pilotklassen grösser war. Am Ende der 3. Klasse (U4), werden jedoch die meisten Indikatoren der intrinsischen Motivation von den Pilotklassen signifikant höher bewertet. In U4 sind bei den signifikanten Resultaten die Standardabweichungen der Kontrollklassen höher, was heisst, dass die Pilotklassen bezüglich Motivation homogener sind.

Tab. 74: *Intrinsische Motivation*

Item:	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item: Ich finde es wichtig, dass ich eine gute Aussprache habe.							
U3	104	1.54		76	1.66		.280
U4	45	1.58	.62	66	1.91	.91	.024*
Item: In der weiteren Ausbildung werde ich weiter Französisch lernen.							
U4	45	1.51	.87	65	2.08	1.28	.007**
Item: Die französische Sprache gefällt mir.							
U1	119	2.01		88	2.06		.685
U2	125	1.88		98	2.14		.021*
U3	104	1.65	.73	76	2.18	1.04	.000***
U4	45	1.73	.81	66	2.42	1.20	.001**
Item: Ich bin mit meinen Leistungen in Französisch zufrieden.							
U1	119	2.01		88	2.06		.685
U2	125	2.04		98	2.44		.003**
U3	104	2.01		76	2.39		.005**
U4	45	2.02	.69	66	2.44	1.03	.019*
Item: U1-3: Ich spüre, dass mir die französische Sprache sehr gut liegt. U4: Ich bin begabt für die französische Sprache							
U1	118	2.29	.63	84	2.53	.83	.030*
U2	123	2.41		95	2.60		.106
U3	104	2.31		74	2.55		.069
U4	45	2.33		66	2.23		.542
Item: Ich mache gerne Hausaufgaben für die Französischlektionen.							
U1	84	2.31		61	2.59		.067
U2	125	2.98		96	2.93		.625
U3	104	3.04		75	3.16		.331
U4	45	2.87		66	3.41		.000***
Item: Ich schaue zu Hause im Fernsehen auch gelegentlich eine französischsprachige Sendung.							
U3	104	3.06		74	3.32		.074
U4	45	3.09		66	3.26		.037*

Item:	U1: Ich denke, dass Französisch für alle Leute wichtig ist. U3-4: Ich denke, dass gute Französischkenntnisse für alle Leute wichtig sind; damit der Zusammenhalt der deutschen mit der französischen Schweiz nicht verloren geht.						
U1	119	2.34		89	2.61		.062
U3	104	1.87		75	2.11		.060
U4	45	1.87		66	2.39		.003**
Item:	Ich finde die französische Sprache schwierig.						
U2	124	2.55		96	2.59		.690
U3	103	2.62		76	2.49		.310
Item:	U1: Wenn ich wählen könnte, würde ich lieber eine andere Sprachen lernen als Franz. U4: Gute Englischkenntnisse sind für mich wichtiger als Französisch.						
U1	85	1.80		59	1.49		.058
U4	45	2.00		63	1.62		.016*

Die Bevorzugung von Englisch gegenüber Französisch ist zwar bei allen vorhanden, nimmt aber in den Pilotklassen mit einem signifikanten Unterschied zu den Kontrollklassen ab. Der gute Lernerfolg wertet offenbar das Französische gegenüber der englischen Sprache stark auf. Zu Beginn der 1. Sekundarklasse hatten von 226 SchülerInnen auf die Zusatzfrage, welche Sprache sie wählen würden, wenn die Wahl freigestellt wäre, noch 180 geantwortet, dass sie lieber Englisch lernen würden.

Erwähnenswert ist ferner das geringe Interesse aller SchülerInnen an französischen Fernsehprogrammen. Es ist zwar nicht zu erwarten, dass durch den Einsatz authentischer Fernsehsendungen in der Schule häusliche Sehgewohnheiten stark beeinflussbar sind, aber mehr Offenheit gegenüber französischsprachigen Sendungen würden wir im Rahmen unseres Unterrichtsmodells dennoch erwarten. Wie das Ergebnis in Tab. 74 zur Frage nach der Häufigkeit des Einsatzes von authentischen audio-visuellen Medien zeigt, fanden diese jedoch, von Ausnahmen abgesehen, erst zögerlich Eingang auch in die Klassenzimmer der Pilotklassen.

4.5.2.3 Beliebtheit der Lernaktivitäten und Lernformen

Die Motivation und damit der Lernerfolg wird auch durch die Attraktivität der Lernaktivitäten beeinflusst. Es wurden bewusst auch solche Aktivitäten angesprochen, die nur im obligatorischen Lehrmittel *On y va!* vorkommen, um kontrastiv klarere Hinweise auf das neue Unterrichtsmodell zu erhalten. Die Reihenfolge der Sprachkompetenzen ist immer dieselbe: zuerst die Mündlichkeit, d.h. Hörverstehen, Sprechen, evtl. Aussprache, dann die Schriftlichkeit, d.h. Lesen und Schreiben, gefolgt von Grammatik (Sprachstruktur) und Wortschatz (Inhalt, Bedeutung).

Tab. 75: Die Indikatoren der Beliebtheit von Lernaktivitäten und Lernformen

Hauptfaktor	Konstruktvariable	Indikatorvariablen	
Beliebtheit	Hörverstehen	Sprache der Lehrperson	
		Tonbänder und Videos	
	Sprechen	generell	
		Partnergespräche	
		Lieder und Gedichte	
		Sprachlabor	
		Präsentationen	
		Or y va!-Dialoge und -Szenen	
		Sprechhemmungen	
		Gespräche ausserhalb der Schule	
	Lesen	Art:	
		Stilles Lesen (individuell)	
		lautes Vorlesen	
	Inhalt:	Or y va!-Dialoge/Texte (Lehrmittel)	
		Bücher / Zeitschriften	
	Schreiben	Textarten:	eigene Texte
			mit Texthilfen
			Dictées
			écrit-Übungen (Lückentexte)
	Grammatik	Ausführliche Erklärungen durch die Lehrperson	
		Grammatikübungen	
	Wortschatz	Wörter memorieren	

Die Resultate werden, wo möglich, in der Reihenfolge der Beliebtheit präsentiert. Da viele Fragen nur in U2 oder U3 gestellt wurden, wurden die leeren Zeilen der übrigen Umfragen aus Platzgründen gelöscht.

Tab. 76: Beliebtheit des Hörverstehens

Item:	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Ich höre gerne zu, wenn der/die LehrerIn spricht oder referiert							
U1	119	1.89		88	2.07		.137
U2	124	2.19		97	2.23		.324
U3	104	2.13		75	2.40		.023*
U4	45	2.33		66	2.35		.922

Item:	U2: Ich höre gerne Tonbänder und Videos						
	U3a: nur Tonbänder			U3b: nur Videos			
U2	125	2.23		98	2.17		.639
U3a	104	2.77		76	2.95		.206
U3b	104	1.98		76	2.13		.288

Obwohl alle SchülerInnen recht gern der Lehrperson zuhören, nimmt die Beliebtheit (verständlicherweise) im Laufe der drei Sekundarschuljahre etwas ab. Die Beliebtheit von Videos ist bei den Pilotklassen gegenläufig, was vermutlich mit dem Einsatz authentischer Videos im bilingualen Sachunterricht zu tun hat. In den negativen Bereich bewegt sich dagegen die Beliebtheit von Tonbändern, d.h. der Tonkassetten mit den Or y va!-Dialogen, die bei den Kontrollklassen, welche keine anderen Medien kennen, am Ende des 2. Jahres noch unbeliebter sind als bei den Pilotklassen.

Tab. 77: Beliebtheit des Sprechens

Item:	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Ich spreche gern Französisch							
U1	118	1.82		89	2.06		.033*
U3	104	1.69	.76	76	2.12	1.01	.002**
U4	45	1.73	.81	66	2.29	1.08	.003**

Beide Gruppen bewegen sich im bejahenden Bereich. Die Pilotklassen sprechen hoch signifikant lieber Französisch.

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Sprechaktivitäten die SchülerInnen am liebsten haben. Sie sind nach Beliebtheitsgrad geordnet.

Tab. 77 (Fortsetzung): Beliebtheit des Sprechens

Item:	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Ich mache gerne kurze Partnergespräche.							
U3	103	2.31		73	2.40		.558
Ich höre/singe gerne Lieder und Gedichte.							
U2	125	2.83		96	3.05		.079
U3	104	2.85		75	3.00		.296
Ich spreche gerne im Sprachlabor.							
U2	64	2.83		43	3.05		2.40
Ich präsentiere gerne die Resultate der Gruppenarbeit.							
U2	122	2.84		95	2.69		.240
U3	103	3.16		74	2.91		.068

Item:	Ich spiele gerne <i>On y va!</i> -Dialoge und -Szenen.						
	n=	PK Mittelw.	Stand.abw.	n=	KK Mittelw.	Stand.abw.	Sig.
U2	124	2.27		97	2.25		.850
U3	91	3.19		75	2.99		.162
Item:	Ich habe manchmal Hemmungen, Französisch zu sprechen.						
U2	125	2.61		96	2.86		.063
U3	104	2.67		76	2.79		.451
U4	45	2.71		66	2.85		.472

Eindeutig unbeliebt in beiden Gruppen sind Aktivitäten, bei denen man sich vor den anderen produzieren muss, seien es Lieder, Gedichte, Präsentationen oder Rollenspiele, obwohl die Sprechhemmungen in beiden Gruppen gering sind. Es gibt bei keinem Indikator signifikante Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollklassen. Markant ist der Abfall der Beliebtheit beim Spielen von *On y va!*-Szenen nach der ersten Klasse. Das positive Gesamtergebnis der Pilotklassen muss von anderen Aktivitäten herrühren, z.B. vom Diskutieren oder Sprechen über Sachfragen.

Ein Zusatz-Item «Ich habe auch ausserhalb der Schule ab und zu Gelegenheit, Französisch zu sprechen» wurde insgesamt von beiden Gruppen negativ beantwortet. Die Werte unterscheiden sich nicht signifikant und bewegen sich bei den Pilotklassen zwischen 2.8 (2. Klasse) und 2.6 (3. Klasse), bei den Kontrollklassen zwischen 3.1 und 3.0.

Tab. 78: Beliebtheit des Lesens: Lesart

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item:	Ich bevorzuge es, wenn ich den Text still für mich lesen kann.						
U2	125	1.98		98	2.11		.253
U3	104	1.97		75	1.99		.905
U4	45	1.93	.81	66	2.05	1.04	.545
Item:	Ich bevorzuge es, wenn wir einen Text gemeinsam lesen und einer nach dem anderen laut vorliest.						
U2	125	2.74		97	2.51		.084
U3	104	2.25		75	2.44		.172
U4	45	2.38		66	2.47		.615

Die SchülerInnen bevorzugen das stille Lesen dem lauten Vorlesen. Die nicht signifikanten Resultate sind im bejahenden Bereich.

Tab. 79: Beliebtheit des Lesens: Inhalte

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item:	Ich lese gerne <i>On y va!</i> -Dialoge.						
U2	125	2.69		98	2.51		.127
U3	91	2.82		74	2.54		.072
Item:	Ich lese gerne Texte aus französischen Zeitschriften oder Büchern.						
U2	122	2.32		93	2.67		.006*
U3	103	2.56		73	2.78		.152

Zusammenfassend kann man sagen, dass es keine grossen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt. Immerhin lesen Pilotklassen lieber Authentisches, Kontrollklassen lieber Lehrbuchtexte. Ob die SchülerInnen allgemein gerne französisch lesen, wird aus diesen Fragen nicht ersichtlich. Leider wurde die Frage am Ende der 3. Sekundarklasse nicht nochmals gestellt.

Tab. 80: Beliebtheit des Schreibens

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item:	U1: Ich schreibe gerne auf Französisch Wörter und Sätze U2-4: Ich schreibe gerne eigene Texte (kurze Aufsätze)						
U1	119	2.34	1.84	88	2.59	.91	.045
U2	125	2.61		98	2.80		.193
U3	104	2.67		75	2.89		.149
U4	45	1.67		63	2.39		.000***
Item:	Ich schreibe gerne mit Texthilfen.						
U2	120	2.39		97	2.43		.720
U3	103	2.62		75	2.65		.712
Item:	Ich schreibe gerne dictées.						
U2	122	2.95		97	2.90		.700
U3	104	3.02		75	3.15		.394
U4	44	2.45		66	2.42		.859
Item:	Ich schreibe gern <i>On y va!</i> écrit-Übungen (Lückentexte).						
U2	118	2.92		98	2.73		.133
U3	103	3.27	.74	75	2.73	1.03	.000***
U4	45	2.89	.83	66	2.67	1.07	.244

Nur das Verfassen eigener Texte, und dies auch nur in der 3. Sekundarklasse, liegt bezüglich der Beliebtheit in beiden Gruppen eindeutig im positiven Bereich. Zu bemerken ist auch, dass die Kontrollklassen Ende der 2. Klasse (U3) etwas weniger ungern Lückentexte (*On y va!* écrit-Übungen) schreiben, wobei es innerhalb der Kontrollklassen grosse Unterschiede gibt.

Tab. 81: Beliebtheit von Grammatikübungen und grammatikalischen Erklärungen

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item: Ich habe es gern, wenn Grammatik ausführlich erklärt wird.							
U2	119	2.02		97	2.20		.143
U3	103	1.63		74	1.61		.833
U4	45	1.47		65	1.69		.143
Item: Ich habe gern Grammatikübungen.							
U2	222	3.08		96	2.79		.005**
U3	103	3.17		74	2.84		.010**

Die SchülerInnen schätzen es sehr, wenn Grammatik ausführlich erklärt wird; die Werte gehören bei beiden Gruppen zu den niedrigsten der Umfragen und nähern sich einem klaren 'Ja'. Hier scheint eine Reaktion auf die unübersichtliche und ungeordnete Grammatikeinführung durch das Lehrmittel *On y va!* vorzuliegen, die von Lehrpersonen und SchülerInnen generell kritisiert wird. Auch die Tatsache, dass Grammatikübungen – gemeint sind die Übungen im *On y va!* – so unbeliebt sind, erklärt sich daraus, dass die Lernenden oft nicht einsehen, warum sie eine bestimmte Übung machen müssen, resp. was sie dabei lernen. Dass Grammatikübungen bei den Pilotklassen hoch signifikant unbeliebter sind als bei den Kontrollklassen erklärt sich wohl daraus, dass die Pilotklassen im Rahmen des neuen Unterrichtsmodells andere Formen von Grammatikunterricht kennengelernt haben (cf. Kap. 3.2).

Tab. 82: Beliebtheit von Wortschatzarbeit

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item: Ich lerne gern französische Wörter.							
U1	119	2.27		89	2.27		.995
U3	103	3.17		74	2.83		.010**

Anfangs der ersten Klasse war das Wörterlernen noch in beiden Gruppen gleich beliebt. Ende der 2. Sekundarklasse lernen die Pilotklassen signifikant weniger gerne Wörter.

4.5.2.4 Einschätzung der Wirkung/des Nutzens verschiedener Lernangebote und Tätigkeiten

Analog zur Beliebtheit von Sprachlerntätigkeiten wurde auch die Einschätzung der Wirkung/des Nutzens erfragt. Es interessierte, ob und wie die Jugendlichen diese beiden Aspekte, d.h. die Beliebtheit von Sprachlerntätigkeiten vs. deren Wirkung/Nutzen, auseinanderhalten, und wie sie sich deren Auswirkungen auf den eigenen L2-Erwerb vorstellen.

Tab. 83: Die Indikatoren der Wirkung/des Nutzens verschiedener Lernangebote und Tätigkeiten

Hauptfaktor	Konstruktvariable	Indikatorvariablen
Wirkung / Nutzen	Hörverstehen	Sprache der Lehrperson
		Zuhören (Video/TV oder <i>On y va!</i> Kassetten)
	Sprechen	Selber sprechen
		Partnergespräche
		Präsentationen
		<i>On y va!</i> -Dialoge, -Szenen, Satzbautafeln
	Leseverstehen	Texte allgemein
		<i>On y va!</i> -Texte
	Schreiben	eigene Texte schreiben
		Dictées
	Grammatik	Vergleich Deutsch-Französisch
		Grammatik- und écrit-Übungen <i>On y va!</i>
	Wortschatz	Lerntechnik von <i>On y va!</i>
Wortfelder, Wortfamilien, Cluster etc.		
Karteikarten		
Computerprogramme		
	individuelle Wahl des Wortschatzes	
Korrekturverhalten der Lehrpers.	Korrekturen	
Austausch	Austausch/Kontakte	

Die Resultate werden wiederum in der Reihenfolge der Beliebtheit präsentiert. Da die Fragen zu Wirkung/Nutzen verschiedener Lernangebote fast ausschliesslich in den Umfragen U3 und/oder U4 gestellt wurden, werden in den folgenden Tabellen die leeren Zeilen für U1 und U2, die das Fehlen der Frage in diesen Umfragen anzeigen, aus Platzgründen weggelassen.

Wie wir in Tab. 84 sehen bejahen die Pilotklassen deutlicher als die Kontrollklassen, dass es für den Spracherwerb wichtig ist, die L2 häufig zu hören. Sie haben ihre Lehrperson im Rahmen des bilingualen Sachunterrichts häufiger und in verschiedenartigen Situationen Französisch sprechen hören als die Kontrollklassen, wo sich dies auf die Französischlektionen beschränkte. Die SchülerInnen der Pilotklassen legen auch signifikant mehr Wert auf authentische Medien und verneinen den Nutzen der *On y va!*-Tonkassetten viel deutlicher als die Kontrollklassen.

Tab. 84: Wirkung/Nutzen von Hörverstehen

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item:	Es ist wichtig, dass die Lehrperson in den Lektionen viel Französisch spricht.						
U3	104	1.60	.63	75	1.81	.88	.056
Item:	U3: Ich lerne sehr viel vom Zuhören. U4a: Verstehen lerne ich am besten von Videos/TV/Filmen. U4b: Am meisten lerne ich von den <i>On y va!</i> -Tonkassetten.						
U3	104	1.97	.69	74	2.09	.89	.300
U4a	44	2.32		65	2.71		.017*
U4b	37	3.65		65	3.38		.035*

Tab. 85: Wirkung/Nutzen von Sprechen

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item:	Ich lerne sehr viel, wenn ich selber spreche.						
U3	104	1.84		74	2.07		.053
Item:	In kurzen Partnergesprächen lerne ich viel.						
U4	45	2.16	.74	66	2.38	.97	.195
Item:	Bei der Präsentation eigener Arbeiten, lerne ich am meisten sprechen.						
U4	43	2.35		64	2.69		.05*
Item:	Sprechen lerne ich am besten mit den <i>On y va!</i> -Dialogen, -Szenen und -Satzbaufeln.						
U4	43	3.12		66	2.86		.139

Dass sie beim Sprechen sehr viel lernen, ist beiden Gruppen klar. Kurze Partnergespräche empfinden die SchülerInnen als ertragreicher für den Spracherwerb als Präsentationen von Arbeiten vor der Klasse, was die Pilotklassen allerdings signifikant nützlicher finden. Das Sprechen im Zusammenhang mit *On y va!*-Materialien ist für beide Gruppen eher nicht von grossem Nutzen.

Tab. 86: Wirkung/Nutzen von Lesen

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item:	Ich lerne sehr viel beim Lesen von Texten.						
U3	104	2.12		73	2.30		.175
U4	44	2.18		65	2.64		.011*
Item:	Beim Lesen der Texte von <i>On y va!</i> lerne ich viel.						
U4	45	2.76		65	2.77		.936

Ende 3. Klasse sinkt der Wert bei den Kontrollklassen und führt zu einem signifikanten Unterschied zu den Pilotklassen. Der Grund dafür ist wahrscheinlich das häufigere Lesen von authentischen Texten in den Pilotklassen. Beide

Gruppen sind sich bei der Einschätzung der geringen Wirkung von *On y va!*-Texten einig: die Werte liegen im negativen Bereich.

Tab. 87: Wirkung/Nutzen von Schreiben

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item:	Ich lerne sehr viel, wenn ich eigene Texte schreibe.						
U3	104	2.19		74	2.42		.106
U4	45	1.67		65	2.39		.000***
Item:	Ich lerne viel beim Schreiben von dictées.						
U4	44	2.45		66	2.42		.859

Erst in der dritten Klasse sehen die Pilotklassen eine signifikant höhere Wirkung/Nutzen als die Kontrollklassen im Schreiben von eigenen Texten. Der Wert ist mit 1.67 verhältnismässig hoch.

Beide Gruppen sind sich in bezug aufs Diktatschreiben einig: Wirkung/Nutzen liegen nur knapp im positiven Bereich.

Tab. 88: Wirkung/Nutzen von Grammatikunterricht

	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Item:	Es hilft mir im Französischen, wenn die Grammatik auch gerade mit der deutschen Grammatik verglichen wird. ⁵³						
U3	102	2.12					
U4	44	2.18		59	2.10		.681
Item:	Ich lerne sehr viel durch die Grammatik- und écrit-Übungen des <i>On y va!</i> .						
U2	121	2.04		98	2.18		.220
U3	104	2.80		73	1.97		.000***
U4	45	2.89	.83	66	2.67	1.07	.244

Beide Gruppen finden in der dritten Klasse den Vergleich Deutsch-Französisch eher nützlich.

Bereits Ende der 2. Klasse sind die Pilotklassen von Wirkung/Nutzen der Grammatikübungen in *On y va!* eher nicht überzeugt; bei den Kontrollklassen geht es ein Jahr länger.

Die folgende Tabelle 89 zeigt, dass gegenüber der *On y va!*-Methode Unsicherheit herrscht über deren Wirkung beim Wörterlernen, Ja und Nein halten sich etwa die Waage, nur die Pilotklassen liegen tendenziell im positiven Bereich.

Die Pilotklassen kennen hoch signifikant mehr Methoden zum Wörterlernen. Einzelne weisen sie folgende Resultate auf: PK6: 1.2, PK4: 2.7 und PK7: 3.1; es

53 Diese Frage wurde in U3 nur den Pilotklassen gestellt.

bestehen also bei den Pilotklassen grosse Unterschiede. Demgegenüber liegen die Resultate der Kontrollklassen zwischen 3.7 und 4.00, d.h. andere Methoden kennen sie kaum, sind jedoch, wie die vorausgehende Frage zeigt, mit der *On y va!*-Methode nur mittel zufrieden.

Tab. 89: Wirkung/Nutzen von Wortschatzarbeit

Item:	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
In <i>On y va!</i> lernst man Wörter durch Auswendiglernen in vorgegebenen oder eigenen Sätzen. Kannst Du auf diese Weise gut Wörter lernen?							
U4	44	2.30		64	2.53		.206
Kennst Du auch andere Methoden, wie Cluster, Wortbäume, Mind-Map, Wortfelder, Wortfamilien?							
U4	44	2.43	1.52	43	3.79	.77	.000***
Wenn ja, kannst Du mit diesen Methoden gut Wörter lernen?							
U4	23	2.30	.70	12	3.33	.99	.001**
Wenn ich selber bestimmen/auswählen kann, welche Wörter ich lernen will, dann kann ich sie besser behalten.							
U4	45	1.96	.93	-	-		
Lernst Du mit einer Lernkartei? - häufig (1), ab und zu (2), selten (3), nie (4)							
U4	44	3.45		62	3.22		
Lernst Du auch mit dem Computer? - häufig (1), ab und zu (2), selten (3), nie (4)							
U4	44	3.07		63	3.29		

Im bilingualen Sachunterricht mit den Pilotklassen wurde versucht, die SchülerInnen vermehrt auch selber bestimmen zu lassen, welche Wörter sie lernen wollten. Man sieht, dass dieses Vorgehen, dort wo es praktiziert wurde, mehrheitlich Zustimmung findet: 45 SchülerInnen der Pilotklassen beantworten die Aussage mit "eher ja".

Lernkarteiarbeit ist in beiden Gruppen fast unbekannt, bei den Pilotklassen insgesamt noch weniger als bei den KK. Die Werte der Pilotklassen sind 3.2, 3.5 und 3.6, diejenigen der Kontrollklassen 2.8, 3.0, 3.5, 4.0; KK8 hat etwas mehr Erfahrung.

Auch Computer werden noch selten für Wortschatztraining eingesetzt, in den Pilotklassen etwas weniger selten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Pilotklassen über mehr Strategien zum Wortschatzerwerb verfügen und diese auch nützlicher finden, aber nicht unbedingt mit ihnen arbeiten!

Tab. 90: Wirkung/Nutzen der Korrektur durch die Lehrperson

Item:	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Es nützt viel, wenn die Lehrperson mich beim Sprechen immer korrigiert, wenn ich Fehler mache.							
U3	104	1.80		74	1.55		.034*

Beide Gruppen bejahen die Nützlichkeit dieses Lehrverhaltens. Die Pilotklassen finden die ständige Korrektur durch die Lehrkraft jedoch signifikant weniger nützlich. Wir vermuten, dass die SchülerInnen den Nutzen von Korrekturen in Sprechsituationen differenzierter beurteilen, weil sie im Sachunterricht vermehrt auch inhaltsorientierte Gesprächssituationen erlebten, in denen sie Korrektur nicht mehr nur als Urteil über die formale Korrektheit einer Aussage erfuhren, sondern vielmehr als integrierte Formulierungshilfe zur Erreichung des Gesprächsziels (cf. dazu 3.4.2).

Tab. 91: Wirkung/Nutzen des Kontakts mit SchülerInnen aus der Romandie

Item:	PK			KK			Sig.
	n=	Mittelw.	Stand.abw.	n=	Mittelw.	Stand.abw.	
Im Austausch hat sich mein Französisch stark verbessert.							
U3	96	1.94	.75	23	2.70	.70	.000***
Ich finde, der Austausch hat sich gelohnt, weil ich so andere Menschen und Gegenden kennen lernen konnte.							
U4	45	1.11	.32	10	1.00	.00	.277

Wirkung/Nutzen von Kontakten/Austausch mit SchülerInnen aus der Romandie werden von den Pilotklassen höchst signifikant besser gewertet als von den Kontrollklassen (cf. 1. Item). Die positive Einschätzung durch die Pilotklassen steht sicher mit der oben beschriebenen neuen Form des "rollenden" Austauschs im Zusammenhang (cf. 2.6). Der kulturelle und soziale Wert der Kontakte (2. Item) wird von beiden Gruppen noch höher gewertet als der Beitrag zum L2-Erwerb.

Vergleich zwischen Beliebtheit und Wirkung/Nutzen von Lernangeboten und Sprachtätigkeiten

Wir alle neigen dazu, was wir gerne tun, auch nützlich zu finden. Der summarische Vergleich der Antworten zur Beliebtheit mit denjenigen zu Wirkung/Nutzen in der folgenden Tab. 92 zeigt jedoch, dass die Lernenden durchaus zwischen Beliebtheit und Wirkung/Nutzen unterscheiden können. Es ist ihnen bewusst, dass Dinge, die man nicht so gerne tut, weil sie z.B. anstrengend oder anspruchsvoll sind, einen guten Lerneffekt haben können. Solche Einsichten beeinflussen die intrinsische Lernmotivation und wirken sich letztlich positiv auf die Lernfortschritte aus.

Tab. 92: Vergleich zwischen Beliebtheit und Wirkung/Nutzen der verschiedenen Sprachtätigkeiten und Lernangebote

Sprachtätigkeiten/ Lernangebot	Item	*biling. SachU	Kommentar
Wirkung/Nutzen höher als Beliebtheit			
Hörverstehen	Sprache der LehrerIn,		
	Zuhören generell		
Sprechen	Partnergespräche		PK leicht, KK gleich
	Präsentationen	ja	
Lesen	Lesen von Texten	ja	nur bei PK
	On y va!-Dialoge und -Szenen		nur bei PK leicht höher
Grammatik	Übungen		
Wortschatz	Wörter lernen		
Wirkung/Nutzen etwa gleich wie Beliebtheit			
Sprechen	selber		
Schreiben	eigene Texte	ja	nur bei PK
	dictées		
Beliebtheit höher als Wirkung/Nutzen			
Hörverstehen	Videos	ja	
Lesen	On y va!-Dialoge, -Szenen und Satzhautafeln		nur bei KK
Schreiben	eigene Texte schreiben	ja	nur bei KK
Beliebtheit und Wirkung/Nutzen gering			
Hörverstehen	Tonbänder On y va!		sehr gering
Sprechen	On y va!-Dialoge, -Szenen		sehr gering

* Tätigkeiten, die vor allem im bilingualen Sachunterricht vorkommen.

Zusammenfassend lässt sich anhand dieser Darstellung sagen, dass zwischen der Meinung oder Wahrnehmung der SchülerInnen der Pilotklassen und wichtigen Aspekten des neuen Unterrichtsmodells Kohärenz besteht, insofern als sie Tätigkeiten, die vor allem im bilingualen Sachunterricht vorgekommen sind, für den L2-Erwerb als wirkungsvoll und nützlich erachten und/oder diese auch gerne tun. Den Tätigkeiten, die v.a. im Unterricht mit *On y va!* vorkamen, stehen die Pilotklassen oft weniger kritisch oder gar ablehnend gegenüber als die Kontrollklassen, vielleicht weil diese Tätigkeiten im Unterricht der Pilotklassen einen weit geringeren Stellenwert hatten.

4.5.2.5 Beliebtheit der Sozial- und Arbeitsformen im Französischunterricht

Bei den Sozial- und Arbeitsformen betrachten wir wiederum die Beliebtheit. Es wird davon ausgegangen, dass Tätigkeiten, die man gerne ausführt, zu einer höheren Zufriedenheit und somit grösseren Motivation führen. Die Ergebnisse geben auch Hinweise auf die didaktische Gestaltung des erlebten und eines zukünftigen Unterrichts.

Tab. 93: Die Indikatoren der Beliebtheit der Sozial- und Arbeitsformen im Französischunterricht

Hauptfaktor	Konstruktvariable	Indikatorvariablen
Sozial- und Arbeitsformen	Sozialform	Klassenverband
		Gruppen
		zu zweit
	Einzelarbeit	
	Arbeitsform	selbständig
		stark angeleitet

Die Resultate sind in der Reihenfolge der Beliebtheit präsentiert. Fragen zur Beliebtheit der Sozial- und Arbeitsformen wurden nur am Ende des 1. und/oder 2. Sekundarschuljahres gestellt (U2, U3).

Tab. 94 a: Beliebtheit der Sozialformen im Französischunterricht

	n=	PK Mittelw.	Stand.abw.	n=	KK Mittelw.	Stand.abw.	Sig.
Item: Partnerarbeit							
U2	125	1.57		97	1.76		.05*
U3	104	2.06		75	2.14		.51
Item: Gruppenarbeit							
U2	125	1.81		98	1.82		.94
U3	104	1.90		75	1.95		.74
Item: Klassenverband							
U2	122	2.07		097	2.09		.87
U3	104	2.07		75	2.15		.51
Item: Einzelarbeit							
U2	125	2.62		97	2.56		.86
U3	103	2.42		75	2.44		.93

Mit relativ hoher Übereinstimmung der Meinungen sind sich die beiden Gruppen weitgehend einig: Partnerarbeit ist die beliebteste, Einzelarbeit die unbeliebteste Sozialform. Allein die Resultate zur Partnerarbeit weisen einen signifikanten Unterschied zwischen Pilot- und Kontrollklassen auf, der wahrscheinlich daher rührt, dass diese Sozialform im zweisprachigen Unterrichtsmodell, vor allem im mündlichen Unterricht, häufig praktiziert wurde.

Auch die Antworten zur Beliebtheit der Arbeitsformen in der folgenden Tabelle 94b stimmen beide Gruppen überein: Beide Arbeitsformen sind brauchbar. Gegenüber selbständiger Arbeit haben es viele SchülerInnen doch noch etwas lieber, wenn sie genau angeleitet werden.

Tab. 94 b: Beliebtheit der Arbeitsformen im Französischunterricht

Item:	n=	PK		n=	KK		Sig.
		Mittelw.	Stand.abw.		Mittelw.	Stand.abw.	
Item: selbständig							
U2	124	2,38		98	2,29		.455
U3	104	2,48		75	2,47		.922
Item: durch Lehrperson geführt							
U2	124	2,20		98	2,26		.657
U3	102	2,27		75	2,17		.469

4.5.2.6 Häufigkeit sprachlicher Aktivitäten im (Sach)unterricht

Dieser Fragenkomplex sollte Aufschluss geben darüber, wie die SchülerInnen der Pilotklassen die Häufigkeit der durch das neue Unterrichtsmodell angeregten sprachlichen Aktivitäten, wie z.B. Lektüre authentischer Sachtexte, Nutzung von TV/Video/Filmen, einschätzen. Die Resultate sollen zeigen, inwiefern sich die in 2.4 beschriebene Wahrnehmung des Unterrichts durch die LehrerInnen der Pilotklassen mit derjenigen der SchülerInnen deckt. Die Fragen wurden auch den SchülerInnen der Kontrollklassen gestellt, um zu erfahren, ob in ihrem Unterricht vergleichbare Aktivitäten vorkamen, obwohl sie durch das Lehrmittel nicht vorgesehen sind.

Die Antwortskala umfasste 4 Stufen: 1 (häufig), 2 (ab und zu), 3 (selten), 4 (nie). Die folgenden Fragen wurden nur Ende 2. Sekundarklasse gestellt (U3).

Tab. 95: Häufigkeit der sprachlichen Aktivitäten im (Sach)unterricht

Item	n=	PK		n=	KK		Sig.
		Mittelw.	Stand.abw.		Mittelw.	Stand.abw.	
Item: Einsatz audiovisueller Medien (Videos, Filme, TV)							
U3	45	2,29		65	2,62		.066
Item: Einsatz authentischer Lesetexte (Zeitschriften, Bücher)							
U3	45	1,69		65	2,72		.000***
Item: Schreiben freier Texte							
U3	45	1,40		66	2,33		.000***
Item: Integrierte Grammatik Deutsch-Französisch							
U3	45	1,82		66	2,35		.003**

Die SchülerInnen der Pilotklassen bestätigen eindeutig Übereinstimmung zwischen Intention und Anwendung des neuen Unterrichtsmodells. Es zeigt sich, dass sich ihr Unterricht in diesen Bereichen höchst signifikant von demjenigen der Kontrollklassen unterscheidet. Ausgenommen ist der Einsatz von authentischen audiovisuellen Medien, der auch in den Pilotklassen, abgesehen von einzelnen Ausnahmen, kaum stattfand: eine Pilotklasse weist bei diesem Item sogar

den höchsten (negativen) Wert auf. (Werte der PK: 3,2, 1,8, 1,7; bei den KK bewegen sich die Werte zwischen 1,9 und 2,9).

4.5.2.7 Themen/Inhalte des Französischunterrichts und deren Wirkung/Nutzen

Das Modell geht von der Annahme aus, dass die vielseitigen und anspruchsvollen Inhalte des Sachunterrichts per se sprachfördernd sind, da sie die Informationsverarbeitung, Speicherung und Aktivierung von sprachlichem Wissen stark mobilisieren. Interessante Inhalte wirken sich - gemäss unserer Annahme - wiederum auf die Motivation aus.

Die Fragen zu Themen und Inhalten des Unterrichts und deren Wirkung/Nutzen sollten in Erfahrung bringen, ob diese Inhalte von den SchülerInnen überhaupt wahrgenommen werden, ob sie diese interessant finden und wie Wirkung und Nutzen eingeschätzt werden. (cf. dazu HEXELS, 1996, Analyse des Deutschlehrmittels *Sowieso* der Westschweizer Kantone; sie stellt fest, dass der Inhalt für die 7. Klasse, der vom Alltag deutscher Jugendlicher handelt, nur von einem Viertel der SchülerInnen als interessant empfunden wird. Das Lehrmittel wird aber von den Lernenden trotzdem geschätzt.

Fragen, die nur den bilingualen Sachunterricht betreffen, werden weiter unten separat behandelt, da sie nur von den Pilotklassen beantwortet werden konnten. Hier geht es darum zu zeigen, wie Pilot- und Kontrollklassen eine (allfällige) Öffnung des Französischunterrichts und die Themen/Inhalte des Lehrmittels *On y va!* einschätzten

Das 1. Item basiert auf der Antwortskala 1 (häufig), 2 (ab und zu), 3 (selten), 4 (nie); die restlichen beiden Items auf 1 (ja), 2 (eher ja), 3 (eher nein), 4 (nein). Die Fragen wurden nur Ende 3. Klasse gestellt (U4).

Tab. 96: Themen/Inhalte des Französischunterrichts und deren Wirkung/Nutzen

Item:	n=	PK		n=	KK		Sig.
		Mittelw.	Stand.abw.		Mittelw.	Stand.abw.	
Item: Behandelt ihr im Französischunterricht auch Themen wie Kultur und Leben in französischsprachigen Ländern, Aktuelles oder allgemeine Lebensfragen?							
U4	45	2,04	1,07	64	3,38	.85	.000**
Item: Wenn ja, lernst Du dabei viel Französisch?							
U4	35	1,77	.60	38	3,13	.94	.000**
Item: Findest Du die Themen in <i>On y va!</i> gut zum Französischlernen?							
U4	45	3,20	.82	63	2,87	1,07	.088

Die SchülerInnen der Pilotklassen sind sich bewusst, dass ihr Französischunterricht für lebens- und landeskundliche Themen geöffnet wurde (1. Item); die Antworten der Kontrollklassen zeigen, dass ihr Unterricht in dieser Beziehung signifikant verschieden war. Die Antworten zu Wirkung/Nutzen dieser Öffnung (2. Item) sind dementsprechend konsistent. Die Antworten - sowohl bezüglich

der Inhalte als auch der weiter oben erwähnten sprachlichen Aktivitäten – zeigen ebenfalls eine grosse Übereinstimmung mit der in 2.4 beschriebene Wahrnehmung des Unterrichts durch die LehrerInnen.

Die Beurteilung der Wirksamkeit von *On y va!* zum Französischlernen ist bei beiden Gruppen negativ, bei den Pilotklassen noch deutlich schlechter als bei den KK. Die grossen Standardabweichungen zeigen jedoch an, dass innerhalb der Gruppen die Meinungen weit auseinander liegen.

4.5.2.8 Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Leistungen

Selbsteinschätzungen können annähernd realistisch sein oder aber in Richtung Über- oder Unterschätzung gehen. Sind klare Lernziele vorgegeben und/oder ist metakognitives Wissen über die eigene Lernbiographie vorhanden, das z.B. beim Führen eines Lernjournals, wie es in den Pilotklassen gemacht wurde, aufgebaut werden kann, ist die Gewähr einer realistischen Selbsteinschätzung grösser. Es interessiert in diesem Zusammenhang, ob es zwischen Pilot- und Kontrollklassen einen signifikanten Unterschied gibt, denn durch Korrelationsberechnung mit den Leistungen kann wenigstens teilweise die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung überprüft werden. Zweitens kann auch der Frage nachgegangen werden, ob eine unrealistische Überschätzung wenigstens zu einer – wenn auch nicht gerechtfertigten – Leistungs- und Schulzufriedenheit führt. Es wurde angenommen, dass die Pilotklassen zumindest am Schluss des Versuchs in der 3. Sekundarklasse, ein positiveres Bild der eigenen Leistung aufgebaut haben würden als die Kontrollklassen.

Tab. 97: Die Indikatoren zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen

Hauptfaktor	Konstruktvariable	Indikatorvariablen
Einschätzung der eigenen Kompetenzen	Hörverstehen	Verstehen von nativen SprecherInnen
	Sprechen	mündliche Verständigung
		Aussprache
	Leseverstehen	Texte in Zeitschriften lesen
	Schreiben	freie Texte oder Briefe schreiben
Grammatik	Sicherheit in Grammatik	

Die Antwortskala umfasste 4 Stufen: 1 (ja), 2 (eher ja), 3 (eher nein), 4 (nein). Die Fragen wurden nur Ende der 3. Klasse gestellt (U4).

Tabelle 98 zeigt, dass die Pilotklassen ihre Verstehensfähigkeit signifikant höher einschätzen. Die Aussprache wird allgemein weniger gut beurteilt als die Kommunikationsfähigkeit. Die Resultate bewegen sich jedoch alle im positiven Bereich.

Tab. 98: Einschätzung der eigenen Kompetenzen in Hörverstehen und Sprechen (Mündlichkeit)

	n=	PK		n=	KK		Sig.
		Mittelw.	Stand.abw.		Mittelw.	Stand.abw.	
Item: Ich verstehe gut, wenn jemand Französisch spricht.							
U4	45	1.87	.55	66	2.12	.80	.048*
Item: Ich kann mich auf Französisch gut mündlich verständigen.							
U4	45	1.89		66	1.97		.593
Item: Ich finde, dass ich eine gute Aussprache habe.							
U4	45	2.16		66	2.21		.675

Tab. 99: Einschätzung der eigenen Kompetenzen in Leseverständnis und Schreiben (Schriftlichkeit)

	n=	PK		n=	KK		Sig.
		Mittelw.	Stand.abw.		Mittelw.	Stand.abw.	
Item: Ich kann gut Texte in einer französischen Zeitschrift lesen.							
U4	44	2.27		66	2.33		.632
Item: Ich kann gut auf Französisch kürzere Texte oder einen Brief schreiben.							
U4	45	2.00		66	2.48		.003**

Im Leseverstehen schätzen sich beide Gruppen weniger gut ein als im Hörverstehen und im Sprechen (s. oben Tab. 98, Mündlichkeit). Die Selbsteinschätzung ist hier, zumindest für die Pilotklassen, schlechter als es die Ergebnisse der Verstehenstests nahelegen (cf. 4.4). Das Resultat beim Schreiben entspricht eher den gemessenen Kompetenzen in 4.3.2 und 4.3.3.

Tab. 100: Einschätzung der eigenen Sicherheit im grammatikalischen Ausdruck

	n=	PK		n=	KK		Sig.
		Mittelw.	Stand.abw.		Mittelw.	Stand.abw.	
Item: In der französischen Grammatik fühle ich mich ziemlich sicher.							
U4	45	2.53		66	2.92		.017*

Die Pilotklassen fühlen sich zwar signifikant sicherer, sind aber immer noch knapp im verneinenden Bereich. Auch diese Einschätzung ist durchaus realistisch, wenn wir sie mit den Befunden zum Erwerb der Verbmorphologie in 4.3.3 vergleichen.

Vergleich zwischen Selbsteinschätzung, Zeugnisnoten und Verstehenstests

Von den Profil-SchülerInnen (cf. 4.1) wurden jeweils am Ende des Schuljahres die Zeugnisnoten für Deutsch, Französisch, Mathematik und Mensch und Um-

welt erhoben. Die Selbsteinschätzung der Profil-SchülerInnen Ende 3. Sekundarklasse (n=36) über alle Kompetenzen im Fach Französisch insgesamt⁵⁴ korreliert mit der Französischnote mit .65**, was zunächst heisst, dass sich die Lernenden ähnlich einschätzen wie ihre LehrerInnen. Wären die Beurteilungskriterien der Lehrpersonen "objektiv", würde dies auch heissen, dass die Lernenden sich selbst recht gut und realistisch einschätzen können. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Beurteilung durch die Lehrperson auf die Selbsteinschätzung ihrer SchülerInnen zurückwirkt, so dass eine gewisse Übereinstimmung der Urteile erwartet werden kann. Wie "objektiv" die Benotung durch die Lehrpersonen sind, kann hier nicht eruiert werden, da es sich bei der Zeugnisnote im Fach Französisch um ein Gesamturteil über die Leistungen während eines Semesters handelt, das sich z.B. mit den punktuellen Evaluationen der Teilkompetenzen Hör- und Leseverstehen mittels unserer Verstehenstests (cf. 4.4.2.3) kaum vergleichen lässt.

In Bezug auf die Ergebnisse aus den Verstehenstests können wir uns jedoch fragen, ob die durchschnittlichen Selbsteinschätzungen der Teilkompetenzen Leseverstehen und Hörverstehen einem Vergleich standhalten, und ob es Unterschiede bei der Qualität des Urteils zwischen Pilot- und Kontrollklassen gibt.

Tab. 101: Gegenüberstellung von Selbsteinschätzung und Verstehenstests am Ende der 3. Sekundarklasse

Selbsteinschätzung Umfrage U4		Hörverstehenstest HV3	Leseverstehenstest LV3	
1 = gut 2 = ziemlich gut 3 = eher nicht gut 4 = nicht gut		Ø der Gesamtstichprobe 6.40 P. von max. 11.96 P. von max. erreichten 16.25 P. erreichten 18.0 P.		
		erreichte Punktwerte:		
Hörverstehen	Leseverstehen			
PK n=45	1.86	2.27	7.99	13.78
KK n=66	2.12	2.33	5.31	10.75

Betrachten wir zuerst das Hörverstehen: die durchschnittlichen Selbsteinschätzungen von Pilot- und Kontrollklassen liegen nicht weit auseinander und bewegen sich um "ziemlich gut". In Anbetracht des hohen Schwierigkeitsgrads des Hörverstehenstests HV3, kann man sagen, dass die Pilotklassen mit 7.99 Punkten "ziemlich gut" und die Kontrollklassen mit 5.30 Punkten "eher nicht gut" abgeschnitten haben. Während also die Selbsteinschätzung der Pilotklassen dem Testergebnis recht gut entspricht, scheinen sich die Kontrollklassen eher zu überschätzen.

Leseverstehen: Auch hier liegen die Selbsteinschätzungen der beiden Gruppen nahe beieinander. Im Vergleich zum Hörverstehen schätzen sich aber beide

54 Es handelt sich um den Gesamtwert pro Profilschülerin aus den in Tab. 98-100 dargestellten Werten der Selbsteinschätzung.

schlechter ein. Die Testergebnisse zeigen jedoch gerade umgekehrte Tendenzen: die Resultate im Leseverstehenstest LV3 sind besser als in HV3. Für den Vergleich der Selbsteinschätzung der Lesekompetenz mit LV3 bedeutet dies, dass sich v.a. die Pilotklassen deutlich unterschätzen.

Die Gegenüberstellung von Selbsteinschätzung, Französischnote und Testergebnissen zeigt, dass die SchülerInnen mit ihrer Einschätzung zwar nahe beim Urteil ihrer LehrerInnen liegen, dass ihnen für die Einschätzung von Teilkompetenzen aber genauere Bezugspunkte eher fehlen. Diesem Mangel könnte durch eine differenziertere formative Beurteilung der Teilkompetenzen mit entsprechenden Rückmeldungen durch die Lehrpersonen und dem gelegentlichen Einsatz von validen Tests begegnet werden.⁵⁵

4.5.2.9 Beurteilung des bilingualen Sachunterrichts durch die SchülerInnen der Pilotklassen

In diesem Kernbereich des Modells sind die Einschätzungen der Lernenden bezüglich der Beliebtheit, der gewünschten Quantität, der Wirkung/des Nutzens des bilingualen Sachunterrichts und der Arbeit mit dem Lernjournal sowie der Lernwege besonders wichtig. Zu Wirkung/Nutzen des Sachunterrichts und des Lernjournals wurde deshalb auch eine qualitative Befragung und Auswertung vorgenommen.

Tab. 102: Die Indikatoren zur Beurteilung des bilingualen Sachunterrichts

Hauptfaktor	Konstruktvariable	Indikatorvariablen
Biling. Sachunterricht	Beliebtheit	biling. Sachunterricht
	Vergleich mit tradit. FU	Vergleich mit <i>On y va!</i>
	Quantität	Häufigkeit der Lektionen
	Qualität der bilingualen Unterrichtssituation	L1 und L2 nebeneinander
	Lerneffekt	Verstehen von Inhalten in L1 und L2
	Wirkung/Nutzen	Sachunterricht Lernjournal

Die Antwortskala umfasste 4 Stufen: 1 (ja), 2 (eher ja), 3 (eher nein), 4 (nein). Die Fragen wurden Ende der 3. und 4. Klasse gestellt (U3, U4).

«Man lernt viel, wenn man aber zuviel Sachunterricht hat, nervt das, und man hat keine Lust mehr auf Franz.» Diese Schüleraussage bringt die Beurteilung des bilingualen Sachunterrichts durch die SchülerInnen der Pilotklassen, die in der folgenden Tab. 103 zusammengefasst ist, auf den Punkt: obwohl die Be-

55 Einen wichtigen Schritt zur Entwicklung einer differenzierten Beurteilungspraxis stellt das Europäische Sprachenportfolio dar, das z.Zt. in der Schweiz mit einer grossen Zahl von Klassen erprobt wird. Das Material wird herausgegeben von der Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); vgl. dazu auch <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/>.

liebeheit (Item 1) sich nur knapp im positiven Antwortbereich bewegt und noch mehr Sachunterricht auf Französisch abgelehnt wird (Item 3), werden Wirkung/Nutzen in der 3. Kl. mit einem hohen Wert positiv eingeschätzt (Item 2). Deutlich positiv bewertet wird auch das Prinzip der Zweisprachigkeit (Item 4).

Tab. 103: Beurteilung des bilingualen Sachunterrichts

	n=	alle PK		PK3	PK4	PK5	PK6	PK7
		Mittelw.	Std.dev.					
Item 1: Ich habe gerne Sachunterricht auf Französisch.								
U3	101	2.84	.10	2.95/1.20	2.90/ .79	2.73/ 1.03	2.55/ .94	2.93/ .59
U4	45	2.44	.81		2.53/ .94		2.14/ .66	2.64/ .74
Item 2: Im Sachunterricht lerne ich ebensoviel oder sogar mehr Französisch als in den normalen Französischlektionen.								
U3	99	2.72	.91	3.00/ .78	2.60/ .88	3.00/ .79	2.35/ .93	2.53/1.06
U4	45	1.78	.82		1.47/ .62		1.57/ .85	2.36/ .74
Item 3: Ich hätte gerne noch mehr Sachunterricht auf Französisch.								
U3	100	3.05	.87	3.00/ .95	3.10/ .64	2.95/ 1.13	3.05/ .83	3.06/ .70
U4	45	3.00	.80		3.00/ 1.00		2.93/ .47	3.07/ .83
Item 4: Ich habe es gern, wenn an einer Sache gleichzeitig auf Deutsch und Französisch gearbeitet wird.								
U3	101	2.14	.88	2.21/ .93	2.20/ .95	2.14/ .89	1.95/ .89	2.27/ .70
U4	44	1.75	.75		1.81/ .66		1.43/ .51	2.00/ .96
Item 5: Ich kann im Sachunterricht die Inhalte auf Franz. ebenso gut aufnehmen wie auf Deutsch.								
U4	45	2.44	.91		2.17/ .88		1.86/ .53	3.36/ .50

Dass die SchülerInnen sehr wohl zwischen 'beliebt/angenehm' und 'wirkungsvoll' unterscheiden können, zeigte bereits die Gegenüberstellung von Beliebtheit und Wirkung/Nutzen von Lernangeboten und Sprachtätigkeiten in Tab. 92. Es ist nur natürlich, wenn sie spontan das Angenehmere und weniger Anspruchsvolle vorziehen. Eine deutlich positive Wertung spricht auch aus den Rückmeldungen, die SchülerInnen der PK4 ihrer LehrerIn ca. ein halbes Jahr nach Schulabschluss schrieben (eine Auswahl aus diesen Briefen findet sich in 5.2). Positiv werten wir auch die Tatsache, dass die Bewertung mit zunehmender Schuldauer durchgehend besser wird. Wie bereits bei der "Fächer-Hitparade" am Schluss von 5.4.2.1 festgehalten, zeigt sich auch hier keine Schulverdrossenheit; die Lernmotivation bleibt bis zum Schluss sehr gut.

Die grossen Streuungen (Standardabweichung) weisen darauf hin, dass bei diesen Aussagen zwischen den Klassen und innerhalb der Klassen die Meinungen auseinandergelassen. In der 2. Klasse sind die Resultate zwischen den fünf beteiligten Klassen zwar nicht signifikant verschieden, die Ergebnisse für die drei verbleibenden Pilotklassen im 3. Jahr (U4) zeigen jedoch, dass es in zwei Fragen (Item 2 und Item 5) einen signifikanten Unterschied gibt zwischen den

PK4 und 6 und der PK7. Erfreulich ist, dass sich die Resultate in der 3. Klasse sogar in der PK7 tendenziell verbessern.

SchülerInnenaussagen zum bilingualen Sachunterricht

Am Schluss der Befragungen nach dem 2. und 3. Sekundarschuljahr (U3, U4) wurden die SchülerInnen der Pilotklassen anschliessend an die Fragen zum bilingualen Sachunterricht aufgefordert, ihre Meinung frei zu formulieren: «Wie beurteilst Du den Sachunterricht auf Französisch? Was gefällt Dir, was findest Du gut, was weniger oder gar nicht gut? (Antworten in Stichworten)» Die folgende Zusammenstellung in grober thematischer Gruppierung enthält alle Antworten der SchülerInnen.

Tab. 104: SchülerInnenaussagen zum Sachunterricht

Wertung/ Anzahl	Aussagen
	Allgemein:
positiv n = 10	Im grossen und ganzen sehr gut (2), Abwechslung (4), ich mag die franz. Sprache, für die anderen muss es recht schwierig sein (1), lernt mehr als in <i>Ou y va!</i> (3)
negativ n = 6	Viel komplizierter als der normale Unterricht (2), nicht allzuviel auf Französisch, sonst wird es einseitig (3), es gefällt mir nicht so, ich bin dafür, dass die Fächer getrennt werden, man kann sich dann besser konzentrieren (1)
	Hörverstehen und Sprechen:
positiv n = 9	Fördert das Verständnis der Fremdsprache (5), ich verstehe immer mehr, wenn ich mit Franzosen spreche (1), man lernt locker zu sprechen, Hemmungen abbauen (1), mehr Flexibilität mit reden, weniger Probleme, wenn etwas nicht aus <i>Ou y va!</i> ist (1), Beim Sachunterricht auf Französisch wird viel gesprochen. Ich mag Französisch mündlich (1)
	Lesen und Schreiben:
positiv n = 4	Kinderbücher lesen macht Spass (1) eigenes Lesen eines interessanten Textes, darüber sprechen (1), Schreibe sehr gerne (2)
	Bilingualer Sachunterricht:
positiv n = 10	Die Sache selber wird mehr wiederholt, zuerst auf F, dann auf D (1), Man lernt Geschichte und Franz. gleichzeitig (1), alles wird langsamer erklärt (1), lernt französische Texte in deutsche zu übersetzen (1), Man lernt viel, wenn man aber zuviel Sachunterricht hat, nervt das und man hat keine Lust mehr auf Franz. (1), Zwischendurch finde ich es nicht schlecht, aber es sollte alles nochmals auf D gesagt werden, damit man sicher ist, ob man es richtig verstanden hat (1), ich finde es gut, wenn das Thema interessant ist (3), obwohl meine Franz. Kenntnisse nicht so gut sind, finde ich Sachunterricht gut. Es ist manchmal ein bisschen schwierig (1)
negativ n = 9	Die Sache wird nicht mehr gründlich durchgenommen (1), Man versteht weniger, wenn einem das Thema nicht liegt (1), Bei schweren Themen verstehe ich manchmal nichts (1), Es darf nicht zu kompliziert sein (2), Man kommt oft zu langsam vorwärts (3), Wenn man gar nichts versteht und das Thema zum Einschlafen ist, ist es langweilig (1)
	Wortschatz:
positiv n = 12	grösseres Vokabular (7), anderes Vokabular, Fachbegriffe (4), Ist eigentlich gut, aber wenn man die ganze Zeit das Lexikon braucht, ist es nicht so lustig (1)

	Lernstrategien:
positiv n = 9	es braucht Konzentration, es bleibt deshalb mehr hängen (5), man muss kombinieren, mit der Sprache kämpfen (1), sich durchsetzen, umschreiben (1), lernt, mit der Sprache umzugehen, anzuwenden (3)
negativ n = 8	Man muss sich mehr konzentrieren (7), man muss sich auf zwei Sachen konzentrieren, ergiht schneller Konzentrationsverlust (1)
	Verschiedene: (Bildunterstützung, Lernerfolg, Sozialformen)
positiv n = 4	Wenn man mit Bildern, Dias oder Filmen arbeitet, finde ich es gut (2), Ich finde es gut, wenn man sieht, wieviel man schon versteht (1), Wenn man in Gruppen arbeiten darf, macht es mir Spass (1)

Die Auswirkungen des bilingualen Sachunterrichts werden von den SchülerInnen differenziert und mehrheitlich positiv kommentiert: 59 positive Aussagen stehen 23 negativen gegenüber, davon 9, die den Konzentrationsbedarf negativ darstellen. Aus der Sicht der Lehrpersonen ist dies jedoch gerade ein Zeichen für vertiefte, komplexere und deshalb ergiebigere Denkarbeit; man dürfte diese Aussagen also ebenfalls zu den positiven zählen! Von den Sprachtätigkeiten werden die Förderung von Hörverstehen und Sprechen und besonders die Entwicklung des Wortschatzes sehr positiv gewertet, was zentrale Anliegen des Unterrichtsmodells bestätigt. Negative Aspekte wie Einseitigkeit des Unterrichts und die Gefahr mangelnder Tiefe bei der Stoffbehandlung müssen bei der Weiterentwicklung des Modells besonders beachtet werden.

4.5.3 Zusammenfassung

Französischlernen im bilingualen Sachunterricht wird von den SchülerInnen mehrheitlich positiv beurteilt. Die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen und besonders auch des Wortschatzes werden sehr positiv gewertet, was zentrale Anliegen des Unterrichtsmodells bestätigt. Es gibt auch keine Hinweise darauf, dass die Sachinhalte unter diesem Unterricht leiden würden. Obwohl die vier Umfragen im Gesamtdesign des Projekts kein vorrangiges Gewicht hatten, bestätigen die Ergebnisse, dass es im Verlaufe und am Schluss der Intervention in wesentlichen Bereichen des Unterrichts und des Sprachlernens signifikante Unterschiede zwischen Pilot- und Kontrollklassen gab, was eine weitere Bestätigung für das Unterrichtsmodell bedeutet.

Wie die 'Fächer-Hitparade' zu Beginn der Umfragen zeigt, bleibt das Fach Französisch in Verbindung mit bilingualem Sachunterricht bei den Pilotklassen – im deutlichen Gegensatz zu den Kontrollklassen – bis zum Schluss sehr beliebt; es wird sogar besser eingestuft als das sonst so beliebte Englisch. Was für das Fach als Ganzes gilt, wird in Bezug auf die einzelnen Lernaktivitäten differenzierter betrachtet. Der bilinguale Sachunterricht fördert zwar das sprachliche Lernen, aber nicht alle Lernaktivitäten sind gleichzeitig auch beliebt, vor allem dann nicht, wenn sie als anstrengend empfunden werden, wie z.B. das Nachschlagen in Wörterbüchern. Die SchülerInnen sind jedoch durchaus in der Lage zwischen Beliebtheit und Nutzen/Wirkung zu unterscheiden und betrachten v.a. am Schluss der Sekundarschule letzteres als wichtiger. Daraus

lässt sich für die Umsetzung dieses Modells ableiten, dass es für die Lernenden klar sein muss, dass diese Art von Unterricht anspruchsvoll und anstrengend ist; gleichzeitig kann ihnen aber auch gezeigt werden, dass hochgesteckte L2-Erwerbsziele erreicht werden können.

Die Befragung zur Motivation sollte zeigen wie sich die erhöhten Anforderungen in verschiedenen Bereichen des Sprachlernens auswirken. In Bezug auf die Indikatoren der extrinsischen Motivation zeigen die Pilotklassen höhere Werte als die Kontrollklassen, und die Unterschiede nehmen im Laufe der drei Jahre zu. Ein wichtiger äusserer Motivationsfaktor für die Pilotklassen war der gut gelungene sog. rollende Austausch mit SchülerInnen aus Klassen der Romandie. Andererseits sind die Pilotklassen insgesamt etwas leistungsorientierter als die Kontrollklassen, was sich im Wunsch, im Französisch gute Noten zu haben, äusserte, und sich sicher auf die Leistungen insgesamt auswirkte.

Bezüglich der intrinsischen Motivation unterscheiden sich Pilot- und Kontrollklassen am Anfang der 1. Klasse kaum, am Schluss der Schulzeit werden jedoch die meisten Indikatoren von den Pilotklassen signifikant höher bewertet: die französische Sprache gefällt ihnen und sie wollen eine gute Aussprache haben; sie sind mit ihren Leistungen in Französisch zufrieden und wollen weiterhin Französisch lernen, dazu machen sie auch gerne Aufgaben für dieses Fach; sie finden Französisch für die Kommunikation und den Zusammenhalt mit der Westschweiz wichtig. Sogar die Bevorzugung von Englisch gegenüber Französisch, nimmt bis zum Ende der Schulzeit in den Pilotklassen mit einem signifikanten Unterschied zu den Kontrollklassen ab; Englisch hat aber weiterhin eine grosse Bedeutung. Eine derart positive Entwicklung der Motivationslage stellt dem Unterricht in den Pilotklassen im Rahmen des neuen Modells ein sehr gutes Zeugnis aus.

Die LehrerInnen der Pilotklassen haben viele Aspekte des Unterrichtsmodells für ihre SchülerInnen deutlich wahrnehmbar und mit sichtlichem Erfolg umgesetzt. Dies zeigt sich z.B. an der Häufigkeit und Vielfalt von Aktivitäten, die für erfolgreiches sprachliches Lernen im Sachunterricht zentral sind: Einsatz authentischer Lesetexte und audiovisueller Medien (letzteres nur in bescheidenem Umfang), inhaltsorientierte Gesprächssituationen, Schreiben freier Texte, integrierte Grammatik L1-L2 und der Einsatz des in 2.5, evaluierten Lernjournals als Instrument reflexiven Lernens. Es war für uns wichtig zu sehen, dass die SchülerInnen die neuen Aktivitäten tatsächlich als solche erkannten und dass dies durch eine unterschiedliche Wahrnehmung der Kontrollklassen bestätigt würde. Es zeigt sich, dass sich der Unterricht in den Pilotklassen in diesen Bereichen höchst signifikant von demjenigen der Kontrollklassen unterscheidet. Durch den rollenden Schüleraustausch mit Klassen in der Romandie wurden die Anstrengungen zusätzlich gestützt. Wir kommen deshalb zum Schluss, dass es diese Veränderungen im Sinne unseres Modells des bilingualen Sachunterrichts sind, die zu den äusserst positiven und überzeugenden Ergebnissen in vielen Bereichen der Evaluation geführt haben.

5 Ausblick und Rückblick

Otto Stern

5.1 Eine Gesamtkonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Das im Rahmen des vorliegenden Projekts entwickelte Konzept eines *bilingualen Sachunterrichts* und seiner Grundform der *zweisprachigen Unterrichtssequenz* stellen, wie in 1.2 dargelegt, in organisatorischer Hinsicht nur eine Vorstufe zum bilingualen Unterricht dar. Ein stufenweises Vorgehen ist unserer Ansicht nach jedoch nötig, um diese Unterrichtsform didaktisch-methodisch zu entwickeln und einer grösseren Zahl von Lehrpersonen zugänglich zu machen, ohne den schulischen Rahmen (Lehrplan, Klassenzusammensetzung, Stundentafel) sogleich grundlegend verändern zu müssen. Seine volle Wirkung kann bilingualer Unterricht jedoch erst entfalten, wenn Rahmenbedingungen und Schulorganisation so angepasst werden, dass auch eine Konstanz, z.B. in Form bilingualer Klassenzüge, über einen längeren Zeitraum gewährleistet wird und die Anschlusschulen in der Lage sind, mit den aufgebauten Kompetenzen der SchülerInnen umzugehen (cf. dazu die Kommentare von SchülerInnen, unten in 5.2). Das vorliegende Konzept eines bilingualen Sachunterrichts wird deshalb erst im Rahmen eines *Gesamtsprachenkonzepts* seine volle Wirkung entfalten können. Seit dem Abschluss dieses Projekts im Herbst 1997 und der Publikation dieses Buchs ist nun in der Schweiz auf Initiative der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die Entwicklung eines solchen Gesamtsprachenkonzepts eingeleitet worden (cf. SCHWEIZ. KONFERENZ DER KANT. ERZIEHUNGSDIREKTOREN 1998, sowie LÜDI 1998 und die kritische Diskussion in *Babylonia* 4/98), und wir hoffen, dass unsere Vorarbeit diese Entwicklung weiterhin unterstützen und fördern wird.

Der europäische Zusammenschluss, die Globalisierung der Wirtschaft, die Internationalisierung der Medien und der Kommunikation, die erleichterte, resp. für das berufliche Fortkommen notwendige Mobilität sind eine grosse Herausforderung für die Sprachenpolitik der europäischen Staaten und das sprachliche Können ihrer StaatsbürgerInnen. Für sehr viele Menschen bedeutet dies, dass sie im Laufe ihres Lebens Kontakt mit verschiedenen Sprachen haben werden, und die Fähigkeit, über die Sprachgrenzen hinweg kommunizieren zu können, wird immer mehr zur Selbstverständlichkeit.

Am Beispiel des bilingualen Unterrichts haben wir in 1.1, p. 13f., angedeutet, wie andere Länder auf diese Herausforderung reagieren. In der Schweiz ist eine neue Entwicklung durch die Diskussion um das erwähnte Gesamtsprachenkonzept in breiterem Rahmen erst in Gang gekommen, und ein Umdenken kommt nur sehr langsam in Gang; zu sehr verstellt die Idee von der viersprachigen Schweiz immer noch den Blick auf die Realität, nämlich dass sich nur wenige SchweizerInnen gut in einer bis zwei Fremdsprachen bewegen können (cf. DÜRMÖLLER 1996).

Seit Mitte der 70er Jahre wurden zwar grosse finanzielle und strukturelle Anstrengungen für vermehrten Französisch-, resp. Deutschunterricht unternommen, verbunden mit der Hoffnung, dies würde die Kommunikation über die Sprachgrenze hinweg verbessern und den Zusammenhalt zwischen Deutschschweiz und Romandie stärken. Diese Anstrengungen haben jedoch wenig Folgen gezeitigt: ausser in den Sprachgrenzregionen gibt es nur wenig Folgeaktivitäten, wie z.B. Förderung von Ausbildung/Studium im anderen Landesteil, Stellentausch von Lehrpersonen zwischen den Sprachregionen, Sprachdiplome auf den verschiedenen Schulstufen, etc., und es gibt auch kaum qualitative Evaluationen der Auswirkungen der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auf die Sprachbeherrschung der SchülerInnen. Es entsteht der Eindruck, dass die Kommunikation zwischen Romandie und Deutschschweiz weiterhin stagniert und auch die Kompetenz und die Bereitschaft, die andere Sprache zu brauchen, kaum zugenommen haben.

In den letzten Jahren ist zwar etwas Bewegung in die Sprachlandschaft gekommen: an der Sprachgrenze und im privaten Sektor entstanden und entstehen vermehrt zweisprachige Schulen, die administrativen Voraussetzungen für eine zweisprachige Maturität wurden geschaffen, die Universitäten begannen mit einer gesamtschweizerischen Koordination, die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome für Volksschullehrkräfte zwischen den Kantonen ist in Bearbeitung, kurz, punktuell gibt es auf der Ebene einzelner EDK-Regionen, einzelner Kantone und von Privaten durchaus Anstrengungen zur Veränderung des Fremdsprachenlernens, und es besteht die Hoffnung, dass mit der Entwicklung des oben erwähnten Gesamtsprachenkonzepts neue Visionen und Impulse für zukünftige Entwicklungen entstehen.

Die Herausforderung geht aber heute viel weiter: neben der Notwendigkeit, in der Sprache des Nachbarn kommunizieren zu können, ist die Beherrschung des Englischen für viele unabdingbar geworden (DÜRMLER 1996). Kleinliche Änderungen in den Stundendotationen des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts sind keine brauchbare Antwort auf diese Herausforderung. Der gesamte Sprachenunterricht muss neu gestaltet werden, und es müssen neue Wege beschritten werden, die es vielen Menschen ermöglichen, im Laufe ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung eine funktionale Zwei-, besser Dreisprachigkeit zu erwerben.

Was es braucht, ist eine Art Gesamtschau der Sprachlernprozesse und -tätigkeiten, die aufzeigt, was in den verschiedenen Ausbildungsstätten wann und mit welcher Zielsetzung gelernt wird. Für die alltägliche Spracharbeit im Unterricht muss dazu in vielen Bereichen Entwicklungsarbeit geleistet werden, z.B.:

- differenzierte Beurteilung der sprachlichen Leistungen im Lernprozess, die sich nicht nur an engen schriftsprachlichen Normen orientiert, z.B. Evaluation der Ausdrucksfähigkeit, des Leseverstehens, etc., in Deutsch und in den verschiedenen Zweit-, resp. Fremdsprachen

- Förderung und Entwicklung einer differenzierteren Schreib- und Lesepraxis in den Sprach- und Sachfächern
- integrierter Grammatikunterricht für L1 und L2

L1- und L2-Unterricht sollten im Hinblick auf ein Gesamtkonzept geplant und in die verschiedenen Unterrichtsbereiche integriert werden, so dass Teile des L1- und L2-Unterrichts in die Sachfächer ausgelagert werden können; Sprachreflexion und Grammatikunterricht müssten eine gemeinsame Basis für das Sprachlernen in L1 und L2 schaffen.

Ein Gesamtsprachenkonzept sollte nicht nur aussagen, welche Sprachen wann und wie lange unterrichtet werden, sondern möglichst auch konkrete Aussagen darüber machen, welche sprachlichen Teilziele in den verschiedenen Sprachen, wann, in welchen Fächern und mit welchen Mitteln erreicht werden.

Ein Gesamtsprachenkonzept sollte u.a. folgende Bereiche erfassen:

- differenzierte Zwischenziele in Bezug auf einzelne Sprachen, Sprachfertigkeiten und Stufen
- differenzierte Evaluation und Beurteilung der Sprachfähigkeiten an den Schnittstellen der Schulstufen (cf. dazu die Vorarbeiten zu einem Sprachenportfolio des Projekts NFP 33 von SCHNEIDER & NORTH 1999; zur Einführung des Sprachenportfolios in der Schweiz cf. Fussnote 55 in 4.5)
- eine modulare Konzeption des Fremdsprachenlernens
- den Beginn des Fremdsprachenlernens im Kindergarten oder an der Unterstufe der Primarschule
- die Förderung der Herkunftssprachen bei zweisprachigen Kindern
- die Förderung von Deutsch, resp. der jeweiligen Schulsprache als Fremdsprache
- die Integration des Sprachunterrichts in den Sachunterricht: d.h. Immersion, partielle Immersion, bilinguale Züge bereits auf der Oberstufe der Volksschule
- die Reflexion der Sprachkontakte, der Bewertung von Immigrationssprachen und der Mehrsprachigkeit
- Sprachkontakte und Sprachaufenthalte in den Sprachregionen

Das vorliegende Projekt hat aufgezeigt, wie in kleinen Schritten, ausgehend von den aktuellen Gegebenheiten, die Arbeit in Richtung einer solchen Gesamtkonzeption des Sprachenlernens sofort in jedem Klassenzimmer begonnen werden kann.

5.2 Das Projekt im Rückblick von 10 SchülerInnen

Ein halbes Jahr nach Abschluss des Projekts wurden die ehemaligen SchülerInnen der Pilotklasse 4 von ihrer Lehrerin gebeten, rückblickend ihre Unterrichtserfahrungen während der drei Projektjahre schriftlich zu beurteilen. Die SchülerInnen benützten die Gelegenheit, nicht nur um über die vergangenen Erfahrungen zu berichten, sondern sie auch gleich mit ihrer gegenwärtigen Ausbil-

dingungssituation zu vergleichen. In ihrer Vielfalt, aber auch in ihren Gegensätzen und Widersprüchen, zeichnen sie ein Bild des erlebten Unterrichts, das wir hier zum Abschluss auszugsweise und im Originalton wiedergeben:

1. SCHÜLERIN

In der BMS (Berufsmittelschule) aber, sind bei mir eigentlich nur Vorteile aufgetaucht, da wir relativ viele Texte lesen und verstehen müssen. Ich denke, dass wir einen relativ breiten Wortschatz hatten. Vor allem durch den französischen Geschichtsunterricht. Wir lesen nämlich im Französisch auch ziemlich viel Geschichtstexte.

2. SCHÜLERIN

Was mir anfangs Mühe machte, ist das mündliche Zusammenfassen eines soeben gelesenen Textes. Schriftlich lief das eigentlich recht gut. Mit Grammatik, lesen, Dinge beschreiben etc. hatte ich überhaupt keine Probleme, weder in Französisch noch in Deutsch. Ich glaube, diese "intensive" Grammatikzeit zeigte bei mir die Wirkung, dass es mir auch richtig blieb! Kurz gesagt habe ich keine einzige grosse Lücke im Französisch entdeckt und darum im Semi (Lehrerseminar) mit diesem Fach problemlos begonnen.

3. SCHÜLERIN

Für mich ist es nun einfach langweilig im Französisch. Das muss aber daran liegen, dass jetzt alles wiederholt wird. Mir ist aufgefallen, dass unsere Französischlehrerin sehr viel Wert darauf legt, dass der ganze Satz den richtigen Artikel zum Nomen beinhalten muss. Oder das Verb muss man richtig aussprechen, ob konjugiert oder im Infinitiv. Sie (die im Brief angesprochene Lehrerin der Pilotklasse 4) korrigierten uns nicht bei allem, was an unserer Aussprache falsch war.

4. & 5. SCHÜLERIN

Uns fällt auf, dass wir sehr gut vorbereitet sind, im Mündlichen und auch im Schreiben von Texten. Wir sind anderen Schülern im freien Sprechen voraus und haben einen grösseren Wortschatz, wir merken aber auch, dass wir Mühe haben völlig korrekte Sätze zu machen, weil unsere jetzige Lehrerin sehr grossen Wert auf total korrekte Sätze legt und jede Kleinigkeit gleich korrigiert. Wir verstehen sehr viel von dem, was die Lehrerin auf französisch sagt, wo hingegen andere Schüler sehr Mühe haben. Wir sind geübt im Verstehen von unbekanntem Wörtern aus dem Zusammenhang heraus.

6. SCHÜLERIN

Ich finde wir hatten einen interessanten Unterricht. Im Fach Französisch nehmen wir alles Gehabte wieder durch. Ich empfinde den jetzigen Unterricht als langweilig.

7. SCHÜLERIN

Französisch war mein Lieblingsfach, aber manchmal waren mir die Tests vom Projekt zu viel. Das war glaub ich einer der Nachteile am Projekt. Der Klassenaustausch mit Genf hat mir sehr geholfen mein Französisch aufzubessern und locker mit der Sprache umzugehen. Aber jetzt bin ich sehr froh, dass ich an diesem Projekt teilgenommen habe. Ich merke in meiner neuen Klasse, wieviel mehr wir gelernt haben. Ich habe vor allem im mündlichen bis jetzt noch keine Probleme gehabt. Mir persönlich hat das Projekt sehr viel gebracht, obwohl ich manchmal Mühe hatte zu glauben dass es wirklich etwas bringt. Etwas, das ich auch noch wichtig finde ist, dass man bei Ihnen gut gemerkt hat, wie begeistert sie von dieser Sprache sind, und das hat unsere Franz-Stunden interessant gemacht. (meistens!)

8. SCHÜLERIN

Um es vorweg zu nehmen, ich hatte einen guten Einstieg in die BMS (Berufsmittelschule). Da die ersten vier DELF Diplome in der kaufmännischen BMS obligatorisch sind, ist es für mich ein grosser Vorteil, dass ich DELF 1 und 2 bereits in der Sekundarschule ablegen

konnte (cf. dazu oben, 4.4.4). Es befreit mich von einem gewissen Druck, nun muss ich in zwei Jahren "nur" noch zwei weitere Diplome absolvieren.

Die Lernpraxis aus dem Projekt erleichtert mir, die Aufgaben im mündlichen Unterricht zu erledigen. Ich achte eigentlich nur noch auf die Satzteile und Wörter, die ich verstehe, die anderen lasse ich einfach weg. So fällt es mir leichter einen gesprochenen oder geschriebenen Text zu verstehen. Wenn ich nun mit meinen Klassenkameraden vergleiche, die nach dem *On y va!* Französisch gelernt haben, bin ich im mündlichen Bereich besser, weil ich das suche, was ich verstehe und nicht das, was ich nicht verstehe. Um ein Beispiel zu nennen: Unsere Französischlehrerin muss sehr langsam sprechen damit alle mitkommen. Das führe ich darauf zurück, dass viele Klassenkameraden zu lange einzelnen Wörtern nachhängen, die sie nicht verstehen und so den Faden verlieren. Manche SchülerInnen haben Hemmungen etwas zu sagen, es könnte ja falsch sein. Ich bin der Meinung, das Projekt hat geholfen Schwellenängste abzubauen.

9. SCHÜLERIN

Im Vergleich zu meinen Mitschülern bin ich eher einer der Besseren. Gut vorbereitet war ich vor allem im Textverständnis. Auch in den anderen Bereichen fühlte ich mich eher besser vorbereitet.

10. SCHÜLERIN

Ich habe drei Franzlektionen in der Woche. In der ersten haben wir Verbenkonjugation. Wir lernen alle 22 Zeiten, in denen man ein Verb konjugieren kann. In der 2. Stunde haben wir Anatomie. Das heisst, wir lernen z.B. das menschliche Skelett oder solche Sachen. Dies ist die einzige Stunde, in der wir auch mal Französisch sprechen, indem wir mal einen Text nacherzählen müssen oder einen Begriff erklären. In der 3. Stunde lesen wir ein Buch. Wir gehen dabei folgendermassen vor: Jemand liest einen kleinen Abschnitt und dann muss die nächste Person Wort für Wort übersetzen. Die neuen Wörter werden dann für einen Voci-Test gelernt.

Kurz und gut; ich vermisse Ihre Franzstunden, auch wenn sie manchmal hart waren. Ich glaube, ich habe in diesem halben Jahr mehr vergessen als gelernt. Nach den DELF-Tests war ich voll motiviert, nun ist alles vom Winde verweht. Bis jetzt gab es eigentlich nichts, worauf ich nicht so gut vorbereitet war. Was ich vermisse ist vor allem das "warm halten" der Grammatik und das freie Sprechen. Ich stehe auf jeden Fall immer noch hinter dem Projekt.

Verzeichnis der Tabellen und Grafiken

2	Das Unterrichtskonzept im Schulversuch	21
Abb. 1:	Bilingualer Sachunterricht: Überblick und Akzente in der Spracharbeit.....	22
Tab. 2:	Verteilung der Pilotklassen (PK) auf die vier Versuchsjahre.....	24
Tab. 3:	Verteilung der zweisprachigen Lektionen auf die Fächer und Gestaltung des zweisprachigen Unterrichts.....	31
Tab. 4:	Zusammenstellung der ausgearbeiteten Unterrichtssequenzen.....	32
Tab. 5:	Verwendung authentischer Texte und anderer Medien.....	33
Tab. 6:	Anteil der einzelnen Sprachfertigkeiten im Französischunterricht und im bilingualen Sachunterricht.....	34
Tab. 7:	Sprachreflexion und Arbeit am Wortschatz.....	35
Tab. 8:	Auswertung der SchülerInnenaussagen zum Lernjournal.....	39
3.3.2	Lesen	69
Tab. 9:	Modell der Verarbeitungsebenen im Leseprozess.....	69
Tab. 10:	Überblick über mögliche Lernaufgaben vor, während und nach dem Lesen.....	72
4	Evaluation des Französischerwerbs	101
Tab. 11:	Überblick über die Gesamtstichprobe von ca. 226 SchülerInnen in 11 Klassen.....	103
Tab. 12:	Verschiedene Charakteristika der Pilot- (PK) und Kontrollklassen (KK).....	104
Tab. 13:	Veränderung der Klassengröße und der Anzahl Profil-SchülerInnen.....	106
4.2	Entwicklung der Gesprächsfähigkeit	107
Tab. 14:	Zeitlicher Rhythmus der Datenerhebung und Anzahl Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen.....	107
Tab. 15:	Gesprächsanalyseraster.....	128
Grafik 16:	Entwicklung der durchschnittlichen MLT bei den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen und der Interviewerin pro Gesprächsserie.....	130
Tab. 17:	Durchschnittliche MLT der Interviewerin (I) und der Profil-SchülerInnen (Sch) der Pilotklassen pro Gesprächsserie.....	131
Tab. 18:	Prozentanteile von Hochdeutsch (HD) und Mundart (MA) der Profil-SchülerInnen und der Interviewerin pro Gesprächsserie.....	133
Grafik 19:	Vergleich des L1-Gebrauchs durch die Profil-SchülerInnen der Pilotklassen.....	135
Grafik 20:	Vergleich des L1-Gebrauchs durch die Profil-SchülerInnen der Pilot- vs. Kontrollklassen.....	135
Grafik 21:	Vergleich des durchschnittlichen L1-Gebrauchs der Profil-SchülerInnen der Pilot- vs. Kontrollklassen in G-3, G-4 und G-5.....	136
Tab. 22:	Gebrauch von Unterstützungsstrategien durch die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen.....	141
Grafik 23:	Gebrauch von Unterstützungsstrategien durch die Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen in G-3, G-4 und G-5.....	143
Tab. 24:	Durchschnittliche Anzahl der Selbstkorrekturen bei den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen.....	144

Tab. 25:	Durchschnittliche Anzahl der Erwähnungen bei den Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen in G-1-5.....	146
Tab. 26:	Gebrauch von deiktischen Ausdrücken, Konnektoren und modalen Ausdrücken durch die Profil.....	151
4.3	Erwerb des Wortschatzes und der Morphologie der Verben	159
Tab. 27:	Zeitlicher Rhythmus der Datenerhebung und Anzahl Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen.....	160
Tab. 28:	Ausschnitt aus Rohdatenerfassung schr-5 von Profil-Schüler 292.....	163
Tab. 29:	Auszug aus einer Liste der Verb-Types, schr-4, Thema: «poisson sans boisson ...», März 96.....	166
Tab. 30:	Verben-Wortschatz: Ausschnitt aus den Auswertungsbogen der mündlichen Texte der Pilotklasse 6.....	168
Grafik 31:	Types-Token der total 50 Profil-SchülerInnen der Pilotklassen (PK) und Kontrollklassen (KK) im 5. schriftlichen Test (schr-5).....	169
Grafik 32:	Die Entwicklung der Types- und Token-Werte der Profil-SchülerInnen der Pilot- und Kontrollklassen.....	170
Grafik 33:	Token-Werte im 4. mündlichen Test.....	171
Grafik 34:	Token-Werte im 5. schriftlichen Test.....	172
Grafik 35:	Types-Werte im 4. mündlichen Test.....	172
Grafik 36:	Types-Werte im 5. schriftlichen Test.....	173
Grafik 37:	Entwicklung der Types-Werte nach Klassen in den mündlichen Tests.....	174
Grafik 38:	Entwicklung der Types-Werte nach Klassen in den schriftlichen Tests.....	175
Grafik 39:	Der erweiterte Verben-Wortschatz (EWS) in den schriftlichen Tests.....	177
Grafik 40:	Der individuelle Verben-Wortschatz (IWS) in den schriftlichen Tests.....	178
Grafik 41:	Gebrauch deutscher Verben in den schriftlichen Tests.....	180
Grafik 42:	Bewertung des Verben Wortschatzes der mündlichen Tests.....	183
Grafik 43:	Bewertung des Verben-Wortschatzes der schriftlichen Tests.....	183
Tab. 44:	Erfassung der Verbmorphologie in den mündlichen und schriftlichen Texten: Beispiel schr-4 der Pilotklasse 6.....	187
Grafik 45:	Verwendung der Verben im Präsens (ohne Auxiliare und Modalverben).....	189
Grafik 46:	Verben im Präsens: prozentualer Anteil unkonjugierter Verben.....	190
Grafik 47:	Konjugation der Auxiliare être und avoir im Präsens.....	192
Grafik 48:	Durchschnittliche Häufigkeit der Modalverben im Präsens und ihr fehlerhafter Gebrauch.....	193
Grafik 49:	Phonologisch relevante und irrelevante Fehler bei den Verben im Präsens (ohne Auxiliare und Modalverben).....	195
Grafik 50:	Das Passé composé und sein fehlerhafter Gebrauch.....	196
Grafik 51:	Modale Infinitivkonstruktionen (MIK) und ihr fehlerhafter Gebrauch.....	201
Grafik 52:	Einschätzung der morphologischen Kompetenz im Umgang mit Verben.....	205
4.4	Evaluation des Hör- und Leseverstehens	209
Tab. 53:	Übersicht über die Verstehenstests.....	211
Tab. 54:	Gesamtstichprobe: beteiligte Klassen und Anzahl ProbandInnen pro Testserie.....	213

Tab. 55:	t-Test von Basis-Lesetest BLV und Basis-Hörverstehenstest BHV.....	215
Tab. 56:	Korrigierte Werte für t-Test BLV und BHV nach Parallelisierung der Stichprobe.....	216
Tab. 57:	Korrigierte Werte für t-Test BLV und BHV nach Matching der SchülerInnen.....	217
Tab. 58a:	t-Test für Leseverstehenstests LV1-LV3.....	218
Tab. 58b:	t-Test für Hörverstehenstests HV1-HV3.....	218
Tab. 59a:	Korrigierte Werte für t-Test LV1-LV3 nach Parallelisierung der Stichprobe.....	219
Tab. 59b:	Korrigierte Werte für t-Test HV1-HV3 nach Parallelisierung der Stichprobe.....	219
Tab. 60a:	Korrigierte Werte für t-Test LV1-LV3 nach Matching der SchülerInnen.....	220
Tab. 60b:	Korrigierte Werte für t-Test HV1-HV3 nach Matching der SchülerInnen.....	220
Tab. 61a:	Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Leseverstehen BLV.....	221
Tab. 61b:	Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Leseverstehen LV1.....	222
Tab. 61c:	Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Leseverstehen LV2.....	222
Tab. 61d:	Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Leseverstehen LV3.....	222
Tab. 62a:	Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Hörverstehen BHV.....	223
Tab. 62b:	Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Hörverstehen HV1.....	223
Tab. 62c:	Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Hörverstehen HV2.....	224
Tab. 62d:	Leistungsvergleich zwischen den Klassen: Hörverstehen HV3.....	224
Tab. 63:	Vergleich der Klassenränge (R.) der Mittelwerte für alle Verstehenstests.....	225
Tab. 64:	Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in allen Verstehenstests.....	226
Tab. 65:	Verteilung der SchülerInnen von Pilot- und Kontrollklassen auf oberes und unteres Leistungsniveau für LV2, LV3, HV2, HV3.....	228
Tab. 66a:	Trennscharfe Aufgaben in LV2.....	229
Tab. 66b:	Trennscharfe Aufgaben in LV3.....	230
Tab. 66c:	Trennscharfe Aufgaben in HV2.....	231
Tab. 66d:	Trennscharfe Aufgaben in HV3.....	232
Tab. 67:	Kriterien zur Bewertung der Testantworten.....	233
Tab. 68:	Zusammenfassung der in den trennscharfen Aufgaben berücksichtigten Kriterien geordnet nach Häufigkeit der Berücksichtigung.....	235
Tab. 69:	Korrelation von HV3 + LV3 mit DELF unités A1 + A2 für 23 SchülerInnen.....	236
4.5	Motivation für den L2-Erwerb, Einstellungen und Haltungen	239
Tab. 70:	Übersicht über die 4 Umfragen sowie Inhalt und Gliederung der Fragebogen.....	240
Tab. 71a:	"Fächer-Hitparade", Umfrage 1, Beginn 1. Sekundarklasse.....	242
Tab. 71b:	"Fächer-Hitparade", Umfrage 2, Ende 1. Sekundarklasse.....	243
Tab. 71c:	"Fächer-Hitparade", Umfrage 3, Ende 2. Sekundarklasse.....	243
Tab. 71d:	"Fächer-Hitparade", Umfrage 4, Ende 3. Sekundarklasse.....	244
Tab. 72:	Die Indikatoren der extrinsischen und intrinsischen Motivation.....	246
Tab. 73:	Extrinsische Motivation.....	247
Tab. 74:	Intrinsische Motivation.....	248
Tab. 75:	Die Indikatoren der Beliebtheit von Lernaktivitäten und Lernformen.....	250

Tab. 76:	Beliebtheit des Hörverstehens	250
Tab. 77:	Beliebtheit des Sprechens	251
Tab. 78:	Beliebtheit des Lesens: Lesart	252
Tab. 79:	Beliebtheit des Lesens: Inhalte	253
Tab. 80:	Beliebtheit des Schreibens	253
Tab. 81:	Beliebtheit von Grammatikübungen und grammatikalischen Erklärungen	254
Tab. 82:	Beliebtheit von Wortschatzarbeit	254
Tab. 83:	Die Indikatoren der Wirkung/des Nutzens verschiedener Lernangebote und Tätigkeiten	255
Tab. 84:	Wirkung/Nutzen von Hörverstehen	256
Tab. 85:	Wirkung/Nutzen von Sprechen	256
Tab. 86:	Wirkung/Nutzen von Lesen	256
Tab. 87:	Wirkung/Nutzen von Schreiben	257
Tab. 88:	Wirkung/Nutzen von Grammatikunterricht	257
Tab. 89:	Wirkung/Nutzen von Wortschatzarbeit	258
Tab. 90:	Wirkung/Nutzen der Korrektur durch die Lehrperson	259
Tab. 91:	Wirkung/Nutzen des Kontakts mit SchülerInnen aus der Romandie	259
Tab. 92:	Vergleich zwischen Beliebtheit und Wirkung/Nutzen der verschiedenen Sprachtätigkeiten und Lernangebote	260
Tab. 93:	Die Indikatoren der Beliebtheit der Sozial- und Arbeitsformen im Französischunterricht	261
Tab. 94 a:	Beliebtheit der Sozialformen im Französischunterricht	261
Tab. 94 b:	Beliebtheit der Arbeitsformen im Französischunterricht	262
Tab. 95:	Häufigkeit der sprachlichen Aktivitäten im (Sach)unterricht	262
Tab. 96:	Themen/Inhalte des Französischunterrichts und deren Wirkung/Nutzen	263
Tab. 97:	Die Indikatoren zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen	264
Tab. 98:	Einschätzung der eigenen Kompetenzen in Hörverstehen und Sprechen (Mündlichkeit)	265
Tab. 99:	Einschätzung der eigenen Kompetenzen in Leseverständnis und Schreiben (Schriftlichkeit)	265
Tab. 100:	Einschätzung der eigenen Sicherheit im grammatikalischen Ausdruck	265
Tab. 101:	Gegenüberstellung von Selbsteinschätzung und Verstehenstests am Ende der 3. Sekundarklasse	266
Tab. 102:	Die Indikatoren zur Beurteilung des bilingualen Sachunterrichts	267
Tab. 103:	Beurteilung des bilingualen Sachunterrichts	268
Tab. 104:	SchülerInnenaussagen zum Sachunterricht	269

Bibliographie

- Alber, J.-L. & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. In: *Études de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 78-89.
- Allal, L. & Davaud, C. (1978). *Élèves genevois face à l'apprentissage de l'allemand: Attitudes des élèves du cycle d'orientation à l'égard de l'apprentissage de l'allemand*. Université de Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Cahier No 10.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In: Harley, B., Allen, P. & Cummins, J. (Hg.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: University Press, pp. 57-81.
- Allwright, R. (1983). Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview. In: *TESOL Quarterly*, 17/2, pp. 191-204.
- (1984). The importance of interaction in classroom language learning. In: *Applied Linguistics*, 5, n°2, pp. 156-171.
- Altman, R. (1997). Oral production of vocabulary: A case study. In: Coady, J. & Huckin, T. (Hg.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: University Press, pp. 69-97.
- Bachmann, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: University Press.
- Bange, P. (1994). Points de vue sur l'analyse conversationnelle. In: *DRLAV, Revue de Linguistique*, 29, pp. 1-28.
- (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In: Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (Hg.), *Interactions en langue étrangère*. Publications de l'Université de Provence, pp. 61-66.
- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hg.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3. überarbeitete u. erweiterte Auflage). Tübingen: Francke UTB.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1997). Lernen im Dialog. In: Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (Hg.), *Lernkultur im Wandel*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule, pp. 163-177.
- Berthoud, A.-C. (Hg.) (1996). *Acquisition des compétences discursive dans un contexte pluri-lingue*. Neuchâtel: Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA, 64.
- Bleyhl, W. (1997). Fremdsprachenlernen als dynamischer und nichtlinearer Prozess oder: weshalb die Bilanz des traditionellen Unterrichts und auch die der Fremdsprachenforschung "nicht schmeichelhaft" sein kann. In: Edmondson, W.J. & House, J. (Hg.), *Language Awareness*. Tübingen: G. Narr, pp. 219-238.
- Bloom, B.S., et al (1974). (4. Aufl.) *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bohn, R. (1989). Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. In: Heid, M. (Hg.), *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, pp. 51-60.
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik*. Berlin: Springer.
- Bourgignon, Ch (1993). Passlangues: Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère. In: *LIDIL, revue de didactique des langues*. Université de Grenoble, 9, pp. 97-113.

- Brohy, C. (1998). *Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse*. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz, Solothurn (bilinguisme@isbiel.ch).
- Bronckart, J.-P., Marschall, M. & Plazaola Giger, I. (1999). *Les concepts discursives dans les manuels d'enseignement des langues. Etude de leur transposition didactique*. Rapport de valorisation. Bern/Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Brown, G. (1994). Modes of understanding. In: Brown, G., Malmkjaer, K., Pollitt, A. & Williams, J. (Hg.), *Language and understanding*. Oxford: University Press, pp. 10-20.
- Bruner, J.S. (1983). The acquisition of Pragmatic Commitments. In: Golinkoff, R.F. (Hg.), *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 27-42.
- (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Butzkamm, W. (1996). Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts. In: *Babylonia*, 2, pp. 58-64.
- (1990). Die kompliziertere Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 24/104.
- (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke, UTB 1505.
- Carroll, B.J. & Hall, P.J. (1985). *Make your own language tests: A practical guide to writing language performance tests*. Oxford: Pergamon.
- Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (Hg.) (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: University Press.
- Carson, J.E. & Kuehn, P.A. (1994). Evidence of transfer and loss in developing second-language writers. In: Cumming, A.H. (Hg.), *Bilingual performance in reading and writing*. Ann Arbor: John Benjamins, pp. 257-281.
- Christophel, C. (1994). Videoaktiver Fremdsprachenunterricht. Modellbeispiel: Französisch. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1, pp. 3-12.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: Coady, J. & Huckin, T. (Hg.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: University Press, pp. 225-237.
- Coste, D. (1981). Spéculation sur la relation langue décrite-langue enseignée, en classe. In: Richterich, R. & Widowson H.G. (Hg.), *Description, présentation et enseignement des langues*. Paris: Hatier Crédiff, pp. 33-44.
- Cumming, A.H. (Hg.) (1994a). *Bilingual performance in reading and writing*. Ann Arbor: John Benjamins.
- (1994b). Writing expertise and second-language proficiency. In: Cumming, A.H. (Hg.), *Bilingual performance in reading and writing*. Ann Arbor: John Benjamins, pp. 173-221.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1991). Rôle et faces conversationnels: à propos de la figuration en situation de contact. In: Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (Hg.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Université de Provence, pp. 39-49.
- Davaud, C. & Allal, L. (1979). *Effets de facteurs scolaires et extra-scolaires sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'allemand*. Genève: Centre de recherches psycho-pédagogique du Cycle d'orientation.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Oxford: Basil Blackwell.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: Weil, D. & Fugier, H. (éds), *Actes du 3ème colloque régionale de linguistique*. Strassbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124.
- Diehl, E. (1994). Probieren geht über Studieren. Individuelle Varianten im Fremdspracherwerb. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 31/3, pp. 138-147.
- Donin, J. & Silva, M. (1994). The relationship between first- and second-language reading comprehension of occupation-specific texts. In: Cumming, A.H. (Hg.), *Bilingual performance in reading and writing*. Ann Arbor: John Benjamins, pp. 73-102.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. In: *TESOL Quarterly*, 29, pp. 55-84.
- Dorr-Bremme, D.W. (1990). Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. In: *Language in Society*, 19, pp. 379-402.
- Doyé, P. (1986). *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. München: Langenscheidt-Longman.
- Dürmüller, U. (1996). *Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz*. Zürich: Pro Helvetia.
- Edmondson, W. (1995). Wortschatzerwerb und Spracherwerb. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr, pp. 55-62.
- Edmondson, W.J. & House, J. (Hg.) (1997). *Language Awareness*. Tübingen: G. Narr.
- Eidg. Departement des Innern (Hg.) (1989). *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz*. Bern: Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale.
- Eigensatz, G. & Tambini, C. (1993). Vers une grille d'évaluation de la compétence interactive. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (Hg.), *Analyse des tests utilisés pour évaluer les performances des élèves en allemand et en français L2 à la fin de la scolarité obligatoire. Dossier 23/2*. Bern: EDK, pp. 141-157.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: University Press.
- (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- (1992a). *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: multilingual matters.
- (1992b). The classroom context - An acquisition rich or an acquisition poor environment? In: Ellis, R. (Hg.), *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 37-50.
- (1992c). Context variability in second language acquisition and the relevancy of language teaching. In: Ellis, R. (Hg.), *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp. 213-231.
- (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: University Press.
- (1982). The origins of interlanguage. In: *Applied Linguistics*, 3, pp. 45-57.
- Ely, C. (1986). An Analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, n°1, pp. 1-25.
- Eriksson, B. (1995). Der Einfluss der Erstsprache beim Zweitspracherwerb. In: *Babylonia*, N2, 5, pp. 16-20.

- Eriksson, B. & Le Pape, Ch. (1995). Deutsch – Französisch: Zweisprachiges Lernen. Lesen im Französischunterricht und »Reziprokes Lehren – eine Lesemethode«. In: *Leseforum Schweiz, Informationsbulletin*, 4, pp. 3-6.
- Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch. & Reutener, H. (Hg.) (1999, 4. Quart.). *Prêt-à-partir: Immersion in der Praxis*. Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/ Deutsch auf der Sekundarstufe I. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Eriksson, B., Le Pape, Ch., Serra Oesch, C., Reutener, H. & Stern, O. (1997). Modell für einen inhaltsorientierten zweisprachigen Unterricht an der Sekundarstufe I. In: Beck, E., Guldimann, T. & Zutavern, M. (Hg.), *Lernkultur im Wandel*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule, pp. 261-268.
- Ervin-Tripp, S. (1994). Impact du cadre interactionnel sur les acquisitions en syntaxe. In: *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 4, pp. 53-80.
- Erziehungsdir. des Kantons Zürich (Hg.) (1993). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (Erprobungsfassung)*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. In: Kellermann, E. & Sharwood Smith, M. (Hg.), *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, pp. 49-65.
- (Hg.) (1983). *Strategies in interlanguage production*. London/New York: Longman.
- Freudenstein, R. (1995). Der rechte Weg. Vokabeln statt Grammatik. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr, pp. 63-72.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 64, pp. 61-86.
- Gajo, L., Serra, C. (1999). *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines. Rapport de recherche*. Région Autonome Vallée d'Aoste: Assessorat de l'Education et de la Culture.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1990). *Sprache und Mathematik*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Gambembo, A. (1997). Genève - Hombrechtikon: Schüleraustausch - échange. In: *Babylonia*, 3, pp. 39-41.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Créatif.
- Gardner, R.C. (1991). Attitudes and motivation in second language learning. In: Reynolds, A.G. (Hg.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 43-63.
- (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S. & Selinker, L. (Hg.) (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gassmann, B. (1997). *Un tour du monde francophone. Zweisprachiges Lernen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- (1992). *Lernspuren: Metakognition und Lernen. Was 13-jährige im Lernjournal über ihr Lernen schreiben*. Zürich: Seminararbeit, Pädagogisches Institut der Universität.
- Giacobbe, J. & Cammarota, M.-A. (1986). Learners' hypothesis for the acquisition of lexis. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 327-342.

- Givón, T. (1985). Function, structure and language acquisition. In: Slobin, D.I. (Hg.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 1*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1008-1025.
- Gnutzmann, C. (1995). Sprachbewusstsein ("Language Awareness") und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, C. & Königs, F.G. (Hg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: G. Narr, pp. 267-284.
- Gnutzmann, C. & Königs, F.G. (Hg.) (1995). *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: G. Narr.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In: Cole, P. & Morgan, J. (Hg.), *Syntax and semantics 3: speech acts*. New York: Academic Press.
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en situation de contact. *34/35*, pp. 161-182.
- Guyé, C. (1996). *Les marques transcodiques chez les apprenants: analyse interactionnelle. Travail de séminaire. Romanisches Seminar Universität Basel: Prof. G. Lüdi, chaire de Linguistique Française*. Basel: mimeo.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (Hg.) (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: University Press.
- Hawkins, E. (1985). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: University Press.
- Hexel, D. (1996). *Recherches autour d'un manuel*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques, crpp.
- Hexel, D. & Pini, G. (1986a). *Bilan intermédiaire d'une recherche actuellement en cours sur l'attitude des élèves du cycle d'orientation face à l'apprentissage de l'allemand*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.
- (1986b). *L'enseignement de l'allemand à l'école primaire modifie-t-il l'attitude des élèves du cycle d'orientation face à l'apprentissage de cette langue? Bilan intermédiaire d'une recherche en cours*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: University Press.
- Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. In: Coady, J. & Huckin, T. (Hg.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: University Press, pp. 203-224.
- Hanfald, H. (1997). Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik. In: *Babylonia*, 7, pp. 8-15.
- James, C. (1994). Explaining grammar to its learners. In: Bygate, M., Tonkyn, A. & Williams, E. (Hg.), *Grammar and the language teacher*. New York/Hertfordshire: Prentice Hall, pp. 203-214.
- Johnson, K. (1994). Teaching declarative and procedural knowledge. In: Bygate, M., Tonkyn, A. & Williams, E. (Hg.), *Grammar and the language teacher*. New York/Hertfordshire: Prentice Hall, pp. 121-131.
- Jung, U.O.H. & Erdmenger, M. (1994). Video: Facilitating the foreign language learner's task. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, Heft 16, pp. 4-12.
- Kasper, G. (1997). Beyond reference. In: Kasper, G. & Kellermann, E. (Hg.), *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London/New York: Longman, pp. 345-360.

- Kasper, G. (Hg.) (1986). *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: University Press.
- (1985). Repair in foreign language teaching. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 200-215.
- Kellermann, E. (1985). "If at first you do succeed". In: Gass, S. & Madden, C. (Hg.), *Input and second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 345-353.
- Kickler, K.-U. (1995). *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht: Pilotstudie zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler anhand eines kommunikativen Tests*. Kiel: I-&-f-Verlag.
- Kielhöfer, B. (1996). Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit. In: *Babylonia*, 2, pp. 7-17.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In: Edmondson, W.J. & House, J. (Hg.), *Language Awareness*. Tübingen: G. Narr, pp. 9-23.
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1994). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. In: Cumming, A.H. (Hg.), *Bilingual performance in reading and writing*. Ann Arbor: John Benjamins, pp. 223-255.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 59, avril, pp. 127-158.
- Kramsch, C. (1985). Classroom Interaction and Discourse Options. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 169-183.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: University Press.
- Krechel, H.-L. (1993). Spracharbeit im Anfangsunterricht Erdkunde bilingual. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1, pp. 11-15.
- Krings, H.P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hg.), *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, pp. 47-77.
- Lancien, Th. (1986). *Le document vidéo*. Paris: Clé International.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London/New York: Longman.
- Le Pape Racine, Ch. (1999). *Immersion - theoretische und empirische Begründung und Konsequenzen für die Didaktik*. Lizentiatsarbeit Universität Zürich, in Vorbereitung.
- (1995). Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. In: *Schulpraxis, Bernischer Lehrerinnen- und Lehrerverein*, 3, pp. 14-18.
- Legenhausen, L. (1995). Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände. Zum systematisch-bewussten Umgang mit Grammatikfehlern und interimsprachlichen Regeln. In: Gnutzmann, C. & Königs, F.G. (Hg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: G. Narr, pp. 285-302.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Long, M.H. (1985). A role for instruction in second language development. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (Hg.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 77-99.

- Lüdi, G. (1998). Ein Gesamtsprachenkonzept für die Schweizer Schulen: Leitgedanken. In: *Babylonia* 4, pp. 11-13.
- (1991). Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales. In: Dausendschön-Gay, U., Güllich, E. & Krafft, U. (Hg.), *Linguistischen Interaktionsanalysen. Beiträge zum Romanistentag 1987*. Tübingen: Niemeyer, pp. 193-224.
- (1989). Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. In: Kremer, D. (Hg.), *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes, Trèves, 19-24 mai 1986*. Tübingen: Niemeyer, pp. 405-424.
- Lüdi, G. & Py, B. et al. (1994). *Fremdsprachig im eigenen Land*. Basel u. Frankfurt a.M.: Helbing & Lichtenhahn.
- Lutjeharms, M. (1992). Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U.O.H. (Hg.), *Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Bern: Lang, pp. 289-296.
- Martin, J.-P. (1986). *Zum Aufbau didaktischer Testkompetenzen beim Schüler*. Tübingen: G. Narr.
- Martin-Jones, M. (1990). Code-switching in the classroom: A discussion document. In: ESF Network on Code-Switching and Languages in Contact (Hg.), *Papers for the workshop on impact and consequences of code-switching: Broader Considerations*. Brussels, Nov. 1990. Strasbourg: European Science Foundation, pp. 79-110.
- Mäsch, N. (1993). Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1, pp. 4-8.
- McHoul, A.W. (1990). The organization of repair in classroom talk. In: *Language in Society*, 19, pp. 349-377.
- Meier, Ch. (1993). Caractérisation des matériaux linguistiques. Une description des tests de conversation. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (Hg.), *Analyse des tests utilisés pour évaluer les performances des élèves en allemand et en français L2 à la fin de la scolarité obligatoire. Dossier 23/2*. Bern: EDK, pp. 117-140.
- Meisel, J. (1987). Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition. In: Pfaff, C.W. (Hg.), *First and second language acquisition processes*. Cambridge, MA: Newbury House, pp. 206-224.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique appliquée (TRANEL)*, 22, pp. 55-89.
- Mothe, J.-Cl. (1981). Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire. In: *Le français dans le monde*, 165, pp. 63-72.
- (1984). *Présentation des tests pour la méthode orange*. Bern: Schweiz. Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren, EDK.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei Migrantenschülerinnen*. Aarau: Sauerländer.
- North, B. (1999). The European Common Reference Levels and the portfolio. In: *Babylonia* 1, pp. 25-28.
- (1996). Description and assessment of foreign language learning proficiency in the Swiss educational system. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 64, pp. 129-143.
- Noyau, C. & Porquier, R. (Hg.) (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Press Universitaire de Vincennes.

- Oesch-Serra C. (1996). *Storie di classe. Enquête qualitative-herméneutique sur les facteurs facilitant l'emploi du français dans les classes de l'école moyenne de la Vallée d'Aoste - mai 1996*. Région Autonome Vallée d'Aoste: Assessorat de l'Éducation et de la Culture.
- (1991). Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en conversation exolingue. In: Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (Hg.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 21-32.
- (1989). Je vais raconter une histoire: analyse d'un récit en conversation exolingue. In: Rubattel, Ch. (Hg.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse Romande*. Bern/Frankfurt: Lang, pp. 225-246.
- (1986). Konfirmationsunterricht ... tout de même! Les procédés de transcodage en conversation bilingue et exolingue. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 11, pp. 175-196.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J. & Huckin, T. (Hg.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: University Press, pp. 174-200.
- Pekarek, S., Saudan, V. & Lüdi, G. (1996). Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 64, pp. 87-112.
- Perregaux, Ch. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Lang.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction and the classroom. In: *Applied Linguistics*, 8, n°1, pp. 3-21.
- Pica, T., Doughty, C. & Young, R. (1986). Making input comprehensible: Do interactional modifications help? In: *ITL Review of Applied Linguistics*, 72, pp. 1-25.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. In: *TESOL Quarterly*, 21/4, pp. 737-758.
- Plazaola Giger, I. (1996). A propos des méthodes communicatives: la transposition didactique en FLS. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 64, pp. 145-165.
- Portmann, P.R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. In: Coste, D. (Hg.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier-Crédif, pp. 42-54.
- (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. In: *ALTE*, 2, pp. 9-24.
- (1991). Bilinguisme, exolingue et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 17, pp. 147-161.
- Reutener, H. (1995). Lehren und Lernen mit zwei Zungen. Pragmatische Bildungswege im Fremdsprachenunterricht. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 219, 21.9.93, pp. 93.
- Riekheit, G. (1995). Verstehen und Verständlichkeit von Sprache. In: Spillner, B. (Hg.), *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Bern/Frankfurt: Peter Lang, pp. 15-30.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. In: *Language Learning*, 45/1, pp. 99-140.
- Roos, E. (1995). Grenzen der Grammatik. Grammatische Regeln im Grenzbereich zwischen Lexik/Phraseologie und Syntax. In: Grutzmann, C. & Königs, F.G. (Hg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: G. Narr, pp. 249-265.

- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- Rüesch, P. & Nieuwenboom, J.W. (1996). Das Messen der Lesekompetenz. In: Notter, P., Meier-Civelli, U., Nieuwenboom, J.W., Rüesch, P. & Stoll, F. (Hg.), *Lernziel Lesen. Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer, pp. 40-50.
- Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (Hg.) (1991). *Modalisations en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Rutherford, W.E. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London/New York: Longman.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50/4, pp. 696-735.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language*, 53/2, pp. 361-382.
- Scherfer, P. (1994). Ein Vorschlag zur Systematisierung der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Merten, S. (Hg.), *Von lernenden Menschen. Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse*. Rheinbreitbach: Dür & Kessler, pp. 132-159.
- Schneider, G. (1999). Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio. In: *Babylonia* 1, pp. 29-33.
- Schneider, G. et al. (1997). *Fremdsprachen Kompetenz am Schnittstellen. Questionnaire français langue étrangère*. Fribourg: mimeo.
- Schneider, G. & North B. (1999). "In anderen Sprachen kann ich ...". *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau: Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Schumann, A. (1992). Schreiben als Sicherung der Leseergebnisse: Zur Arbeit mit Texten der französischen Landeskunde. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, pp. 269-282.
- Schürmann-Häberli, U. (1995). Sie finden es lässig und lernen lieber und «Geschichte auf Französisch», Erfahrungen mit zweisprachigem Sachunterricht an der Sekundarstufe I. In: *Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung*, 5-6, pp. 20-25.
- Schweiz, Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren - EDK (Hg.) (1998). *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept»*. Bern. Online, <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/>
- (1993). *Analyse von Evaluationsmodellen für Deutsch und Französisch L2 am Ende der obligatorischen Schulzeit. Dossier 23/1/2*. Bern: EDK.
- (1987). *Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen*. Bern: EDK.
- Seliger, H. & Long, M. (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Serra, C. (1999). Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire. In: *Travaux Neuchâtelois de Linguistique Appliquée (TRANEL)* 30, pp. 29-91.
- Sharwood Smith, M. (1997). "Consciousness-raising" meets "Language Awareness". In: Edmondson, W. & House, J. (Hg.), *Language Awareness*. Tübingen: G. Narr, pp. 24-32.

- Sieber, P. & Sitta, H. (1986). *Mundart und Standard als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.
- Skehan, P. (1994). Second language acquisition strategies, interlanguage development and task-based learning. In: Bygate, M., Tonkyn, A. & Williams, E. (Hg.), *Grammar and the language teacher*. New York/Hertfordshire: Prentice Hall, pp. 175-200.
- Slimani, A. (1989). The role of topicalization in classroom language learning. In: *System*, 17, 2, pp. 223-234.
- Smith, V. & Stückler, J. (1992). Zwischen Produktion und Rezeption - ein studentisches Dilemma. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hg.), *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, pp. 199-216.
- Snow, M.A., Met, M. & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. In: *TESOL Quarterly*, 23, 2, pp. 201-217.
- Sommer, H. (1981). *Grundkurs Lehrerfrage*. Weinheim: Beltz.
- Spolsky, B. (1994). Comprehension testing, or can understanding be measured? In: Brown, G., Malmkjær, K., Pollitt, A. & Williams, J. (Hg.), *Language and understanding*. Oxford: University Press, pp. 141-152.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: University Press.
- Stern, O. (1994). Sprachen lernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1, pp. 9-26.
- (1990). Zweitspracherwerb. In: Büchel, P. (Hg.), *Franca und Mehmet im Kindergarten. Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder*. Zürich: Lehrmittelverlag, pp. 10-19.
- (1988). Wie lernen Kinder in der Deutschschweiz Hochdeutsch? In: Sieber, P. & Sitta, H. (Hg.), *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht*. Aarau: Sauerländer, pp. 23-35.
- (1984). Developing decontextualized language in children's narratives. In: Auer, P. & Di Luzio, A. (Hg.), *Interpretive sociolinguistics: Migrants - children - migrant children*. Tübingen: G. Narr, pp. 129-146.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape, Ch., Reutener, H. & Serra Oesch, C. (1998). *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (Ce rapport de valorisation est aussi disponible en version française.)
- (1996). Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée. VALS/ASLA*, 64, pp. 9-33.
- (1995). Französisch lernen im Sachunterricht. In: *Schweizer Schule*, 3, pp. 3-12.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. In: *The Canadian Modern Language Review*, 52/4, pp. 529-548.
- (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S.M. & Madden, C.G. (Hg.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 235-253.
- Timm, J.P. (1995). Grammatiklernen im Kontext verschiedener Lern- und Methodenkonzepte. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 19, pp. 4-12.
- Tönshoff, W. (1995). Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, C. & Königs, F.G. (Hg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: G. Narr, pp. 225-248.
- (1992). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Dr. Kovac.

- Trier, U.P. (1994). Nationales Forschungsprogramm NFP 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme (Ausgewählte Projekte). In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 1, pp. 63-91.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London/New York: Longman.
- Vasseur, M.-T. (1990). Bilinguisme, acquisition des langues étrangères et données intuitionnelles: les autoconfrontations dans le programme ESF sur l'acquisition d'une L2 par des adultes migrants. In: ESF Network on Code-Switching and Language in Contact (Hg.), *Papers for the workshop on concepts, methodology and data*. Basel/Strasbourg: European Science Foundation, pp. 171-188.
- Walther, R. (1991). *Beurteilung von Schülerleistungen im Fach Französisch am Ende der Sekundarstufe I. Lehrerheft und Kassette*. Bern: EDK.
- Watts, R.J. & Andres, F. (Hg.) (1990). *Zweisprachig durch die Schule. Le bilinguisme à travers l'école*. Bern: P. Haupt.
- Weiner, B. (1994). (3. Aufl.) *Motivationspsychologie*. München: Psychologie Verlagsunion.
- Weir, C.J. (1990). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wilson, D. (1994). Relevance and understanding. In: Brown, G., Malmkjær, K., Pollitt, A. & Williams, J. (Hg.), *Language and understanding*. Oxford: University Press, pp. 35-58.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- (1994). *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Band I: Testentwicklung und holistische Bewertung; Band II: Analytische Auswertung*. Kiel: i&f Verlag.
- (1988). *Einführung in die Psycholinguistik*. München: Hueber.
- (1985). Psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. In: *Cahiers du département des langues et des sciences, Université de Lausanne*, 1, pp. 75-97.
- Wolff, D. (1997). Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: Edmondson, W.J. & House, J. (Hg.), *Language Awareness*. Tübingen: G. Narr, pp. 167-183.
- (1995). Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb. In: Gnutzmann, C. & Königs, F.G. (Hg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: G. Narr, pp. 201-224.
- (1992). (10. Aufl.) Zur Förderung der zweisprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hg.), *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, pp. 110-134.
- Wygotski, L.S. (1934/1974). *Denken und Sprechen*. Stuttgart: S. Fischer.
- Zydatis, W. (1995). Zwischen Strukturenverständnis und produktiver Textarbeit. Die Suche nach dem "missing link". In: Gnutzmann, C. & Königs, F.G. (Hg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: G. Narr, pp. 303-322.

Anhang

Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I: Beispiel einer Unterrichtssequenz

Vorabdruck aus: Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch. & Reutener, H. (Hg.) (1999, 4. Quart.). *Prêt-à-partir: Immersion in der Praxis*. Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/ Deutsch auf der Sekundarstufe I. Zürich: Pestalozzianum Verlag

La monarchie absolue au 17^e siècle

Idee	Hans Reutener, Herrliberg
Stufe	7. Schuljahr
Fächer	Lebenskunde, Realien, Deutsch, Französisch
Ziele	<p>Inhaltlich 3 Aspekte des Themas Absolutismus in Frankreich kennen lernen</p> <p>Sprachlich Umgang mit Wörterbüchern üben Über Sprachen sprechen: Französisch im Süden der USA</p> <p>Evaluation 4 Vorschläge zur inhaltlichen Evaluation 1 Vorschlag zur Wortschatzevaluation</p>
Bemerkungen	<p>Die Sequenz bietet sich an, wenn man aus dem Thema nur einzelne klar umrissene Aspekte zweisprachig bearbeiten oder vertiefen will, während der übrige G-Unterricht in deutscher Sprache stattfindet.</p> <p>Der Anhang über die Entwicklung der französischen Sprache im Süden der heutigen USA lässt sich auch in einem anderen Kontext bearbeiten und auf andere Sprachen ausweiten.</p>
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrerblatt - Arbeitsblatt 1 Versailles - Arbeitsblatt 2 L'enfance d'un roi - Arbeitsblatt 3 Colbert - Arbeitsblatt 4/Kopiervorlage Karte von Frankreich - Arbeitsblatt 5/Kopiervorlage Merkantilismus - Arbeitsblatt 6 Wortschatz - Evaluationsblätter 1-4 - Anhang 1 Cocodril, chevrette und piastre

LA MONARCHIE ABSOLUE AU 17^e SIÈCLE LEHRERBLATT

Versailles, un château à la gloire du Roi-Soleil Arbeitsblatt 1	Einzel- oder Partnerarbeit gemäss Anweisungen auf dem Blatt. Zur Kontrolle der Aufgaben 1 und 2 legt ein vom Lehrer erstelltes Lösungsblatt auf. Die Aufgabe 3 wird in Partnerarbeit gelöst und in einem Klassengespräch ausgewertet (auf Deutsch oder Französisch).	LV SP WB
L'enfance d'un roi Arbeitsblatt 2	Die eine Hälfte der Klasse löst die Aufgabe 1, die andere Hälfte die Aufgabe 2, jeweils in Partnerarbeit. Für den Vergleich und die Überarbeitung (s. S. ...) können die Texte ausgetauscht und in Gruppen weiterbehandelt werden. Ziel: 2 bereinigte Texte (evtl. mehrere Varianten) für den Eintrag ins Heft. Das Bild von Rigaud (Aufgabe 2) ist in den meisten G-Büchern zu finden. Die Diskussion (Aufgabe 4) findet auf Deutsch statt. Die Illustrationen und Bildlegenden sind dem Arbeitsheft Louis XIV, Roi-Soleil entnommen. Dieses Heft, 396 der Reihe Bibliothèque de Travail Junior, enthält weiterführende Materialien zum Thema. Erschienen bei PEMF (Publications de l'école moderne française), F-06376 Mousans Sartoux. Der Katalog enthält viele weitere interessante Materialien.	LV SC H
Un grand ministre: Colbert Arbeitsblätter 3-5	Die Kurztexte auf Arbeitsblatt 3 werden in Gruppen bearbeitet, pro Gruppe 1 Text. Dabei werden Wörterbücher (s. S. ...), Karte von Frankreich, Atlas (z.B. französischsprachige Ausgabe des Schulatlas) u.ä. benutzt. Die Fertigstellung der Aufgaben 2 und 3 (Arbeitsblätter 4 und 5) kann je einer einzelnen «Spezialisten»-Gruppe übertragen werden. Möglich ist eine Präsentation auf Deutsch oder Französisch. Die Kurztexte sind dem Arbeitsheft Louis XIV, Roi-Soleil entnommen (s. oben), das auch zusätzliches Bildmaterial enthält (Manufacture des Gobelins, Hafen von Marseille, amerikanische Plantage). Illustration und Aufgabenstellung Der Merkantilismus (Arbeitsblatt 5) aus: Weltgeschichte im Bild (LMV Aargau).	LV SP
Wortschatz Arbeitsblatt 6	Die Evaluation der Inhalte (Aufgaben 1-4) erfolgt auf Deutsch, Aufgabe 2 auch zwei- oder mehrsprachig. Mind-map Technik s. Sequenz Les animaux.	
Cocodril, chevrette und piastre Anhang	Dieser Beitrag aus der NZZ vom ... zeigt mit amüsanten Beispielen, wie sich eine Sprache abgelöst vom Mutterland entwickelt. Ähnlich: Quebec, amerikanisches Englisch usw. Verwendung fakultativ und der Phantasie der Lehrperson überlassen.	

Versailles, un château à la gloire du Roi-Soleil

- 1 Comme des centaines de milliers de _____ le font chaque année, tu _____ peut-être déjà visité le _____ de Versailles, près de Paris. Ce très grand _____ entouré de _____ jardins a été _____ au XVII^e siècle, sur les ordres du _____ Louis XIV, d'après les _____ des architectes Le Vau et Mansart. Le Brun fut chargé de la décoration intérieure et Le Nôtre de l'aménagement des _____.
- Louis XIV a _____ que ce palais soit extraordinairement _____ et _____ afin de _____ la puissance de la France aux autres _____. Toutefois, bien qu'ils aient été construits comme un véritable _____ dédié au Soleil, les bâtiments manquaient totalement d'hygiène et de _____ : il gelait dans les _____ en hiver et les escaliers étaient encombrés de déchets de toutes sortes.

noms
château
confort
jardins
nations
palais
personnes
plans
roi
salles
temple

verbes
(y compris
infinitifs et p.p.)
as
construit
montrer
voulu

adjectifs
beau
grand
sommptueux (pl.)

- 2
- | Pläne | Gärten | Inneneinrichtung |
|-------|--------|------------------|
| | | |
| | | |

1. Ergänze den Lückentext Versailles, un château à la gloire du Roi-Soleil; verwende dazu die Wörter am Schluss des Textes. Als Hilfe kannst du dein G-Buch konsultieren.

2. Schreibe in der Tabelle die Namen der verantwortlichen Architekten in die zutreffende Kolonne. Vergleiche die Resultate der Aufgaben 1 und 2 mit dem aufliegenden Lösungsblatt.

3. Was beabsichtigte Ludwig XIV mit dem Bau dieses Schlosses? Gibt es heute ähnliche Beispiele? Wenn ja, wer erstellt solche Gebäude? Notiert Antworten auf die freien Zeilen. Sprecht darüber in den Gruppen und anschließend in der ganzen Klasse. Ihr könnt diese Aufgaben auf Deutsch oder auf Französisch lösen.

L'enfance d'un roi



Louis XIV et sa nourrice. A cette époque, tous les bébés sont solidement emmaillotés des pieds à la tête car on pense que le contact avec l'air est très mauvais pour la santé.



Louis XIV âgé de 10 ans, paré du manteau royal et du bâton de commandement (tableau de Louis Testelin, 1648).

1. Betrachtet das obere Bild; übersetzt die Bildlegende auf Deutsch. Schreibt eure Meinungen über die damalige Säuglingspflege auf Französisch; beginnt mit je pense... , je trouve...

2. Betrachtet das untere Bild; vergleicht mit dem bekannten Bild von Rigaud (Ludwig XIV im Krönungsornat). Was ist anders, was gleich oder ähnlich? Notiert eure Beobachtungen auf Französisch.

3. Vergleicht eure französischen Texte mit denen anderer Gruppen. Überarbeitet (s. S. ...) sie in den Gruppen für den Eintrag ins Geschichtsheft.

4. Diskutiert auf Deutsch über den Umgang mit Kleinkindern, Erziehungsfragen u.ä. damals und heute. Wie lebten wohl damals unterprivilegierte Jugendliche? Gibt es heute auch noch Unterschiede?

Un grand ministre: Colbert

Le ministre Plusieurs ministres ont contribué à faire de la France un royaume riche et respecté en Europe. Parmi eux, Jean-Baptiste Colbert, que Louis XIV nomme intendant des Finances en 1661. Cet homme travaille inlassablement, jusqu'à seize heures par jour; il cumule bientôt les postes de ministre des Finances, de la Marine, des Bâtiments du roi, de l'Industrie, du Commerce et de l'Agriculture. Il demeure ministre jusqu'à sa mort, en 1683.

Comment est-ce que la France s'est développée sous Colbert?

Quels postes a-t-il occupés?

Qu'est-ce qui est typique pour lui?

Les manufactures Colbert souhaite faire rentrer le plus possible d'argent dans les caisses de l'état. Pour cela, il pense qu'il faut acheter moins de produits à l'étranger et en fabriquer davantage en France. Dans ce but, il crée de nombreuses manufactures: glaces à Saint-Gobain, draps à Sedan, Elbeuf et Abbéville, tapisseries à Beauvais, Aubusson et aux Gobelins, dentelles à Alençon, soieries à Lyon, fer et acier à Saint-Etienne.

Quelle est l'idée principale de Colbert?

Cherchez un mot actuel pour *manufacture*. (Ce n'est pas tout à fait la même chose. Quelle est la différence?)

Dessinez dans une carte de la France les endroits de production mentionnés dans le texte.

Le commerce Pour transformer plus facilement les marchandises, Colbert fait améliorer surtout les voies d'eau. Le Canal royal des Deux-Mers est creusé: il relie la Méditerranée à l'Atlantique. La Loire est bordée de digues et devient ainsi plus navigable. Les ports du Havre, de Dunkerque, de Brest, de Toulon ... sont aménagés. Colbert fait également construire des navires marchands et des vaisseaux de guerre.

Trouvez d'autres mots pour *voies d'eau*.

Trouvez un autre mot pour *navire* et *vaisseau*.

Dessinez dans la carte de la France le Canal des Deux-Mers, la Loire et les ports mentionnés dans le texte.

Les colonies Colbert encourage le commerce avec les Indes et l'Amérique. Un explorateur français, Cavalier de La Salle, entreprend la descente du Mississippi en Amérique du Nord. Il prend possession de cette région au nom de la France et la nomme *Louisiane* en son honneur.

Dans quels continents est-ce que la France s'engage?

Où se trouve la Louisiane?

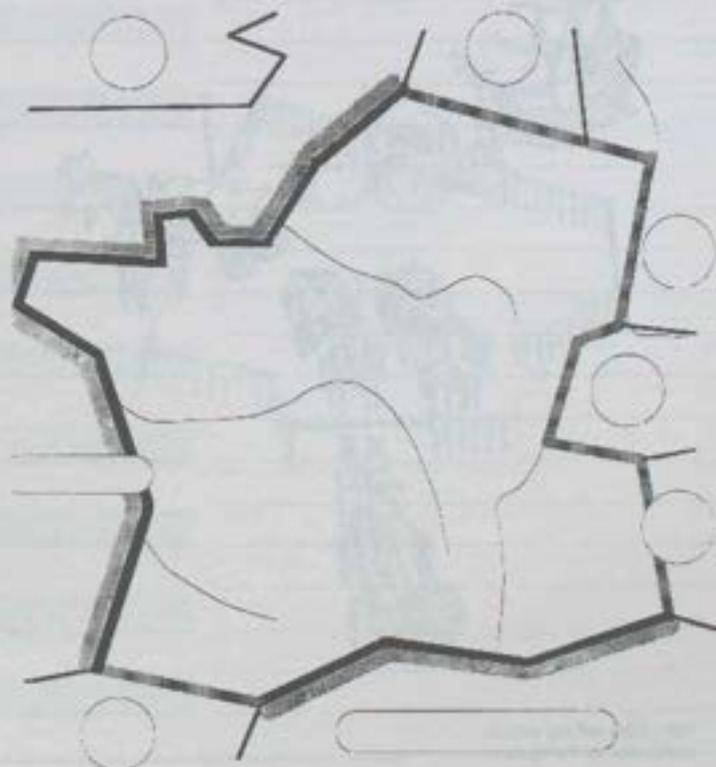
D'où vient ce nom?

1. Beantwortet in Gruppen (1 Text pro Gruppe) die Fragen zu den Texten; präsentiert die Antworten der Klasse mündlich auf französisch. Benutzt als Hilfen euer Geschichtsbuch und Wörterbücher.

2. Zeichnet in einer Karte (Arbeitsblatt 4) alle Informationen ein, die ihr den Texten entnehmen könnt (Länder, Meere, Flüsse, Kanäle, Manufakturen etc.). Was ist heute anders? Eine Gruppe überträgt die Karte auf ein Plakat, das im Klassenzimmer aufgehängt wird.

3. Ergänzt das Arbeitsblatt 5 Merkantilismus durch französische Erklärungen. Eine Gruppe bearbeitet das Blatt bis zur Kopierreife, damit es alle Schülerinnen und Schüler ins G-Heft kleben können.

Karte von Frankreich



Landesgrenzen und Beschriftungen der Länder
Stand 1998

Evaluation der Inhalte

1a Was bezweckte der französische König mit dem Bau des Schlosses von Versailles?

b Was für Unannehmlichkeiten versteckten sich hinter der Prachtfassade?

c Weshalb wurden Kleinkinder damals wie Mumien eingewickelt?

d Welches wirtschaftliche Ziel verfolgte Colbert mit der Errichtung von manufactures?

e Der Handel benötigte leistungsfähige Verkehrswege. Was wurde in dieser Hinsicht unternommen?

f Was weist du über die französischen Kolonien zu jener Zeit?

1. Beantworte die obenstehenden Fragen

2. Stelle das Thema Merkantilismus in Form eines mind-maps dar (s. Unterrichtssequenz Les animaux). Du kannst das mind-map auch zwei- oder mehrsprachig gestalten.

Evaluation der Inhalte

3 Merkantilismus

hohe Einfuhrzölle

Europa heute

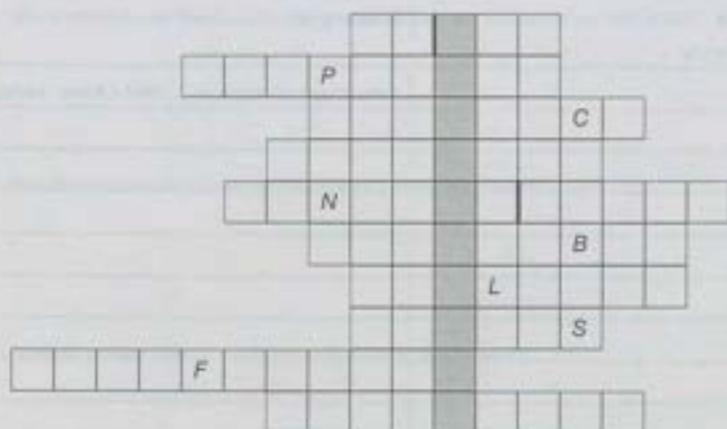
Industrieproduktion in 3. Welt-Länder verlegt

4

3. Vergleiche das System des Merkantilismus mit dem Wirtschaftssystem, das heute in Europa angestrebt wird. Notiere dazu in der obenstehenden Gegenüberstellung Stichwörter.

4. Kennst du andere Wirtschaftssysteme?

Evaluation des Wortschatzes



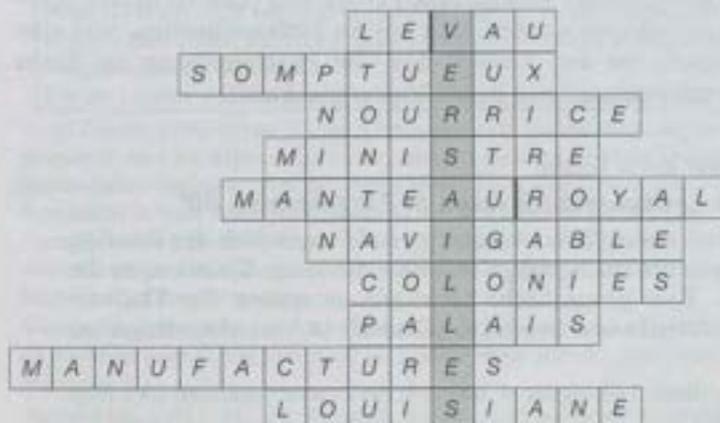
Horizontalement (waagrecht)

1. Einer der Architekten Ludwigs XIV. (2 Wörter)
2. Prunkvoll
3. So nennt man eine Frau, die anstelle der Mutter den Säugling ernährt
4. Diesen Posten bekleidete Colbert unter Ludwig XIV.; das deutsche Wort lautet ähnlich
5. Dieses Kleidungsstück trägt der König häufig auf Abbildungen (2 Wörter)
6. Schiffbar
7. Aussereuropäische Handelspartner und Rohstofflieferanten (Plural); ähnlich wie deutsch
8. So kann man ein grosses Prunkgebäude ebenfalls nennen
9. Produktionsstätten, eine Art Vorläufer der späteren Fabriken (Plural)
10. Name einer französischen Besitzung am Mississippi, ganz im Süden

Verticalement (senkrecht)

Dort liess Ludwig XIV. sein Prunkschloss erbauen; dort kann man es auch heute noch besichtigen.

Evaluation des Wortschatzes



Horizontalement (waagrecht)

1. Einer der Architekten Ludwigs XIV. (2 Wörter)
2. Prunkvoll
3. So nennt man eine Frau, die anstelle der Mutter den Säugling ernährt
4. Diesen Posten bekleidete Colbert unter Ludwig XIV.; das deutsche Wort lautet ähnlich
5. Dieses Kleidungsstück trägt der König häufig auf Abbildungen (2 Wörter)
6. Schiffbar
7. Aussereuropäische Handelspartner und Rohstofflieferanten (Plural); ähnlich wie deutsch
8. So kann man ein grosses Prunkgebäude ebenfalls nennen
9. Produktionsstätten, eine Art Vorläufer der späteren Fabriken (Plural)
10. Name einer französischen Besitzung am Mississippi, ganz im Süden

Verticalement (senkrecht)

Dort liess Ludwig XIV. sein Prunkschloss erbauen; dort kann man es auch heute noch besichtigen.

Une aventure en haute montagne – Une décision difficile

Problemlösungsaufgabe und Leseverstehenstest auf Französisch

Wie in der Testbeschreibung in 4.4.1 erwähnt war der Lesetest LV2 *une décision difficile*¹ (s. unten) in eine umfassendere Testbatterie eingebettet (multiple mode test), in der nacheinander verschiedene Fertigkeiten (Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) einbezogen wurden. Eine solche Testkombination, hier eine Art Simulationsspiel, hat den Vorteil, dass die Problemlösung im Sinne authentischer Verstehenssituationen in den Vordergrund tritt.

Die Aufgabe besteht aus 4 Teilen:

1. Prüfung des Leseverständnisses in Einzelarbeit, 40'

Der Text *«Une décision difficile»* beschreibt auf Französisch den Ausflug einer Schülergruppe ins Hochgebirge und die schwierige Situation, in die sie dabei geraten. Eine geografische Lagekarte unterstützt das Textverständnis. Jede/r SchülerIn beantwortet auf Deutsch 14 Verstehensfragen zu diesem Text.

(Für die Auswertung dieser Teilaufgabe cf. Kap. 4.4; der Leseverstehenstest LV2 folgt auf der nächsten Seite.)

2. Problemlösung, Gruppenarbeit, 20'

6 Gruppen mit je einem/r ProfilschülerIn diskutieren und entscheiden, wie sie sich aus der Situation retten würden. Die Gespräche können auf Deutsch geführt werden.

3. Entscheidung mitteilen und begründen: ProfilschülerInnen, je circa 10'-15'

Während die Klasse an einem anderen Thema arbeitet (Zwischenlektion) gehen die ProfilschülerInnen als VertreterInnen der Gruppe je einzeln zu der Interviewerin (C. Serra), teilen ihr die getroffene Entscheidung mit und begründen diese möglichst ausführlich im Gespräch auf Französisch. Als Stütze dient die geografische Lagekarte; Notizen dürfen nicht verwendet werden.

(Für die Auswertung dieser Teilaufgabe cf. Kap. 4.2; eine vollständige Transkription eines Gesprächs folgt weiter unten in diesem Anhang.)

4. Schreibaufgabe, Einzelarbeit, 30'

Nach dem glücklich beendeten Bergabenteuer - Eure Lösung hat funktioniert! - erzählst Du Deiner besten Freundin / Deinem besten Freund in einem Brief auf Französisch, was Du erlebt hast.

Als Hilfestellung wird eine Liste mit nützlichen Wörtern vorgegeben.

(Für die Auswertung dieser Teilaufgabe cf. Kap. 4.3; der Auftrag für die Schreibaufgabe und ein vollständiges Beispiel eines Briefs folgt am Schluss dieses Anhangs.)

¹ Bei der Entwicklung dieses Tests ließen wir uns von einer Testvorlage in WODE (1994) leiten.

Une décision difficile

(Eine schwierige Entscheidung)

Leseverstehenstest (LV2)

Christine Le Pape Racine & Otto Stern

Vorgehen: Lies zuerst den ganzen Text sorgfältig durch. Halte Dich nicht zu lange auf, wenn Du etwas nicht verstehst. Lies einfach weiter! Studiere dazu auch die beiliegende Karte! – Beantworte dann die Fragen zum Textverständnis. Weitere Ratschläge zum Vorgehen findest Du dort.
Für die Lektüre und das Beantworten der Fragen hast Du ca. 40' Zeit.

Tu es Pascal(e) Pedon, une fille/un garçon de quinze ans qui vit à Lausanne. Depuis lundi, tu te promènes dans les Alpes valaisannes, dans les environs du Mont Dolent, près de la frontière franco-suisse-italienne, avec six autres élèves de ta classe, trois garçons (David, Vincent et Benjamin) et trois filles (Georgette, Sylvie et Claire) et ton professeur, Monsieur Leclerc. Vous êtes allés en montagne pour observer des plantes et des animaux et vous avez commencé votre excursion au Col de la Forclaz, pas loin de la frontière française. Chacun de vous porte sa tente (Zelt) et de quoi manger.

Vous voulez rester une semaine à la montagne. Dimanche, vous devez arriver au petit village de Vichères dans le Val Ferret, où un minibus vous attendra pour vous ramener à la gare de Martigny.

Aujourd'hui, c'est jeudi. Depuis mardi, il pleut continuellement et les montagnes sont dans le brouillard (Nebel). Hier après-midi, il y a même eu une tempête de neige et vous vous êtes réfugiés dans une grotte. Heureusement, la tempête n'a pas duré longtemps et la neige a disparu toute de suite. Mais les chemins sont devenus glissants et dangereux.

Tout le monde est mouillé et a froid. A midi, Georgette, Sylvie et David commencent à se sentir mal. L'eau du ruisseau qu'ils ont bue était peut-être malsaine. Dans l'après-midi, les choses vont de plus en plus mal. Ils ne peuvent marcher que très lentement. Pendant que vous descendez une montagne, Claire glisse et tombe. Elle ne peut plus se lever et ce que vous avez tout de suite craint s'est avéré: sa jambe est cassée.

Vous vous arrêtez, montez les tentes et discutez de ce que vous pourriez faire. Votre camp se trouve environ à 1500 m, dans une vallée entourée par de très hautes montagnes.

La route la plus proche, la E21A du Grand St-Bernard, où circulent des voitures, est à 7 heures de marche. Le problème est qu'il n'y a pas de pont pour traverser la rivière Drance qui vous sépare de la route et elle charrie beaucoup d'eau après la pluie. Même si vous prenez le risque de traverser la Drance, vous ne savez pas s'il y a un chemin dans la montagne pour rejoindre la route E21A.

A deux kilomètres de votre camp, un chemin que vous avez vu en arrivant part en direction d'une cabane CAS, à 6 heures de marche. Pour y arriver, vous devez passer par le Col de Balme à 2204 m. Mais vous ne savez pas si la cabane est occupée ou s'il y a un téléphone.

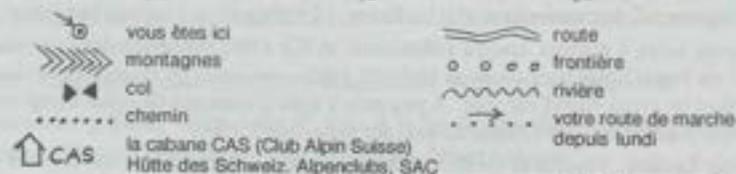
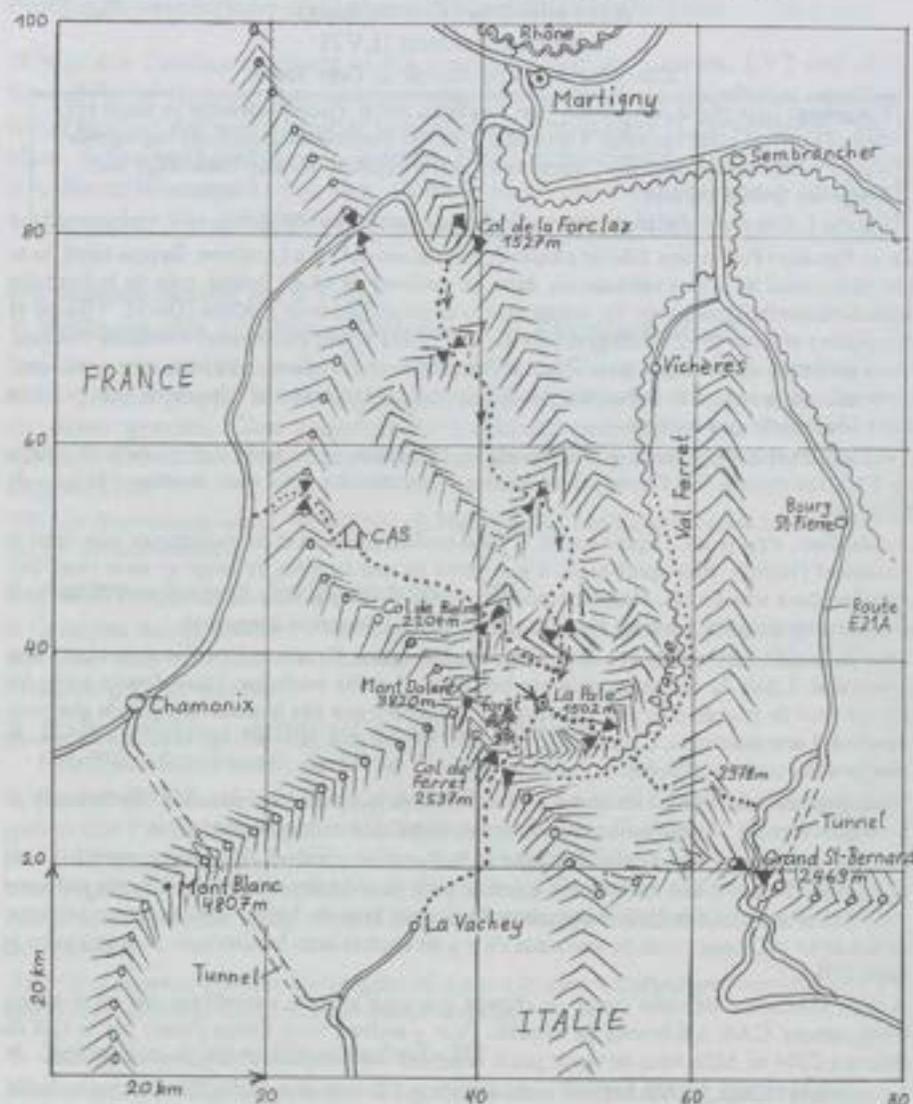
Le prochain village, La Vachey, est aussi à environ 7 heures de marche. Il se trouve en Italie. Pour y arriver on doit traverser le Col de Ferret, à 2537 m, ce qui est très fatiguant.

Vous avez assez à manger jusqu'à samedi soir et il y a des ruisseaux dans les environs pour trouver de l'eau. Vous avez aussi un réchaud à gaz avec assez de réserve pour deux boissons chaudes et un repas chaud par jour. A peu près à trois kilomètres de votre camp commence la forêt où il y aurait éventuellement du bois sec pour faire du feu.

Monsieur Leclerc, Vincent et toi êtes en bonne santé, vous savez lire une carte et utiliser une boussole (Kompass). Benjamin va bien, mais il ne sait rien faire. La jambe de Claire lui fait très mal. Elle devrait voir un docteur au plus vite.

Une décision difficile

Les alpes valaisannes entre Martigny et le Grand St-Bernard



© Otto Stern, April 96

Une décision difficile

Fragen zum Textverständnis²

Name: Profil-Sch. 167

Klasse: Pilotklasse

Schulort:

Vorgehen:

- Lies alle Verstehensfragen zuerst einmal durch.
- Beantworte nun eine Frage nach der anderen möglichst genau, während Du den Text noch einmal liest. Nimm dazu auch die Karte zu Hilfe. Achtung, die Reihenfolge der Fragen entspricht nicht dem Textablauf, d.h. zu einer bestimmten Frage findest Du Informationen an verschiedenen Stellen im Text.

Schreibe alle Antworten *auf Deutsch*. Nur wenn Du keine Ahnung hast, was ein Wort bedeuten könnte, aber dennoch denkst, es gehöre zur Antwort, kannst Du es auch auf Französisch übernehmen.

Du kannst in Stichworten antworten, aber immer so, dass die Information trotzdem vollständig ist.

Fragen

(mit den Antworten unkorrigierten von Profil-Schüler 167)

- Wieviele Nächte habt Ihr schon im Zelt geschlafen? 3
- Wer transportiert die Nahrungsmittel?
..... Jeder von uns transportiert sein Zelt und etwas zu essen
- Bis wann reichen die Nahrungsmittel?
..... Bis Samstag Abend
- Was habt Ihr zu trinken?
..... Quellwasser
- Wie kommt Ihr zu warmen Mahlzeiten und heißen Getränken?
..... Wir haben ein Gaskocher mit genügend Vorrat
- Wann und wie war die Heimreise geplant?
.....
- Gestern nachmittag seid Ihr in einen Schneesturm geraten.
a) Was habt Ihr gemacht?
..... Wir haben in einer Grotte Unterschlupf gesucht
- Was sind die Folgen des Schneesturms?
..... Die Wege sind glitschig und gefährlich geworden
- Wie ist das Wetter heute?
..... Es ist sehr kalt. Aber der Sturm hat sich gelegt. Es regnet seit Dienstag
- Warum muss schon am Nachmittag das Lager aufgeschlagen werden?
..... Claire ist gestürzt und kann unmöglich weiter

- Profil-Schüler 167 erreichte mit den vorliegenden Antworten 17,0 Punkte, bei einem erreichbaren Maximum von 30,0; der Mittelwert der Pilotklassen betrug 15,67 (cf. 4.4.2.3, Tab. 58a).

10.	a) In was für einem Zustand sind die Mitglieder der Gruppe?	b) Warum sind sie in diesem Zustand? (Nur beantworten, wenn es jemandem nicht gut geht!)
Georgette	<i>Sie fühlt sich schlecht</i>	<i>Wahrscheinlich war das Wasser verdorben</i>
Sylvie?	" " " "	" " " "
Claire?	<i>Sie hat ein gebrochenes Bein</i>	<i>Sie ist hingefallen</i>
David?	<i>ebenfalls krank</i>	<i>Hat auch vom Wasser getrunken</i>
Vincent?	<i>Bei guter Gesundheit</i>	
Benjamin?	<i>hilflos!</i>	
M. Leclerc?	<i>e auch gesund</i>	
Du, Pascal(e)?	<i>ebenfalls gesund</i>	

11. Was ist das dringendste Problem?

12. Euer Camp befindet sich auf der Alp La Pale. Wie sieht das Gelände um Euch herum aus? Zähle auf, was du siehst, wenn Du Dich umschaust:

Wir sind recht hoch gelegen in einem Tal. Überall um uns sind riesen hohe Berge, die uns einschliessen. 3 Km von uns entfernt hat es einen Wald für das Brennholz.

13. Von Eurem Standort aus sind verschiedene Orte erreichbar, wo mit Menschen Verbindung aufgenommen werden kann.

a) Zähle diese Orte auf:	b) Gib an, welche Art von Hilfe Ihr an diesem Ort erwartet.
<i>Hütte d. schw. Alpenclubs</i>	<i>Ärztliche Hilfe</i>
<i>La Vachey</i>	
<i>E21A d du Grand St-Bern</i>	<i>Es kommen viele Autos vorbei - Autostopp</i>

14. Auf dem Weg zu jedem dieser Orte gibt es zahlreiche Hindernisse. Schreibe die Orte von Frage 13 hier nochmals auf und beschreibe die Hindernisse und Nachteile auf dem Weg zu diesen Orten.

Orte:	Hindernisse, Nachteile:
<i>Hütte</i>	<i>Man muss den col de Balme überqueren. Er ist 2204m hoch</i>
<i>La Vachey</i>	<i>Der 2537m hohe gelegene Wald muss durchwandert werden. 7 Stunden Marschzeit</i>
<i>E 21 A</i>	<i>Man muss den Fluss Drance überqueren, der jetzt nach dem Regen einer sehr hohen Wasserstand hat. Es ist auch keine Brücke vorhanden</i>

Vielen Dank fürs Mitmachen!

Une décision difficile Die Gruppenentscheidung mitteilen und begründen

Cecilia Serra

Gespräch auf Französisch mit der Interviewerin (cf. 4.2)

Aufgabe:

Erkläre auf Französisch die Gruppenlösung. Beachte folgenden Punkte:

- Erkläre die gewählte Lösung und begründe sie.
- Nenne auch die anderen Möglichkeiten und begründe, warum diese für Euch nicht in Fragen kommen.

Als Stütze dient die geografische Lagekarte und die folgenden Informationen zu den Personen:

Georgette	se sent mal	Sylvie	se sent mal
Claire	a la jambe cassée	David	se sent mal
Benjamin	se sent bien	Vincent	se sent bien, carte + boussole

Farbige Spielsteine dienen zur Markierung der Positionen der Personen auf der Karte.

Interview G-4 mit Profil-Schüler 167 einer Pilotklasse

I	alors je me souviens de toi <ton nom est J.-L. hein +		
JL		eh oui J.-L.	
I	voilà ... >alors J.-L. + <ça c'est la carte+	ça c'est le:s <personnages + .	
JL		<oui+	
I	<tu vois+ ... c'est c'que tu [f-	>tu peux bouger aussi ça+	
JL	<mh+	[eh nous faisons-	
I	<hein+ si tu veux		qui , qui fait un feu
JL	[aha	>eh+ oui . eh nous faisons eh: <un feu+ . e:t	
I			
JL	ehm: . eh . <moi+ e:t ... eh . Vincent . et monsieur . eh Leclerc parce que nous sommes		
I		mh+ <oui+	
JL	en <bien santé+	eh: et nous espérons que: ehm . <quelqu'un voit+ . eh (le	
I	-et alors- vous- vous le faites OÙ le feu (et c'est- .	{>oui+ <oui+	
JL	feu?)	eh: . [eh- [il y a: <un forêt+	
I		>c'est bien+ [oui	ouais ... et pis
JL	nous apportons le bois . eh pour-	[ça faire . oui	((pause 6s))
I	<tu penses qu'on va vous voir+		<oui+ mais ... <tu vois+ la
JL		ehf. nous <espérons+	
I	pauvre Claire elle une- <sa jambe cassée+		alors il faut vite la soigner . alors
JL			<ah oui+
I	>si le feu ne marche pas+ . >qu'est-ce que vous faites+ . >pourquoi vous n'allez pas		
JL			
I	ici+		
JL		eh parce que: nous en sommes eh pas sûrs ehm: s'il y a ehm <un téléphone+ eh-	
I	<ouais+ ... <et ici+		
JL		eh ... eh ça peut . pourrait ehm march- eh . <aller+ . ehm quand le	
I		{>voilà+ >vous allez ici+ . [bon - <et moi+ je crois	
JL	feu ne fonctionne pas .	[eh nous allons - [oui	
I	que: . le feu il fonctionne PAS	<parce que tu vois+ . il y a . <beaucoup de hautes	
JL		oui	

- I montagnes+ ici et puis eh: il y a pas des gens qui- qui se promènent . [>alors
 JL mhm [mhm]
- I ... alors vous- vous ch- <vous partez+ > <hein+ .. avec qui tu vas
 JL .. eh .. avec ehm-:
- I hein . <tu es là+ Leclerc
 JL oui . et monsieur- oui et peut-être non- non Vinc/e/- eh
- I >aux autres+ . >alors Vincent reste avec les
 JL Vincent . eh: doit . faire attention sur-
- I autres+ . oui .. ouais
 JL eh: et .. nous allons . eh là .. <La Vache+ oui et: nous ehm ..
- I oui . et à qui vous demandez ça
 JL demandons si ehm on peut <nous aider+ eh dans
- I .. eh: .. uf ((pause 12s)) eh troupe de- ehm qui va à l'air- eh <aux montagnes+ .. ehm
 JL <qu'est-ce que c'est+ eh comme
- I <comme le douanier+ . <un peu+ (<sol-+?) <comme ça+ >ouais+ . aha
 JL Bergwacht oui
- I d'accord .. <mais ça ça prend beaucoup de temps+ . hein .. et puis Claire elle est
 JL oui
- I toujours là . avec sa jambe alors ... <qu'est-ce qu'il y a+ .. une so- <une autre solution+
 JL
- I donc vous- ça vous- <d'être ici+ >c'est très bien+ -hein- donc ici vous pouvez
 JL <mhm+ >
- I <trouver de l'aide+ .. <mais tu vois+ >c'est en Italie+ -hein-
 JL >ah oui+ ((pause 8s))
- I alors >comment est-ce qu'on parle là-bas+
 JL eh on peut peut-être demander eh si on
- I >voilà+ .. >oui+ ouais .. alors vous
 JL peut eh prendre <un hélicoptère+ ehm- .. >oui+
- I tél- . comment vous l- vous demandez l'hélicoptère <oui+
 JL ehm .. ehm à l'hôpital aso-
- I .. mais à quel hôpital >ici il y a pas d'hôpital+ tu sais c'est très petit . ça c'est . un
 JL
- I p'tit village .. <de montagne+ . c'est- >il y a pas l'hôpital+
 JL (pause 4s) le- ((se râcle
- I <ouais+ . <ou bien
 JL la gorge)) nous eh téléphonons un <grand ville+ . ehm: <à l'Italie+
- I aussi ici+ <ouais+ .. <ouais+ . <très bien+ <oui+ . et OÙ vous téléphonez
 JL ou Martigny
- I à Martigny .. où tu- tu téléphones eh: . <pas à la banque+ . >où tu
 JL eh: ((pause 7s))
- I téléphones+ <voilà+ . <vous téléphonez à l'hôpital+ <d'accord+
 JL .. eh: <à l'hôpital+ oui
- I .. <et à l'hôpital+ .. <qu'est-ce qui- qu'est-ce qui vous font alors+ <ils vont envoyer+
 JL

- I
 JL eh ils .. ehm ((se râcle la gorge)) eh t- eh: .. nous les demandons eh s'ils peut apporter
- I <oui+ >c'est bien+ oui . <et puis+ <aussi+
 JL des eh .. <médicaments+ eh ..
- I <quelqu'un+ .. qui <oui+
 JL quelqu'un qui ehm ((se râcle la gorge)) .. eh: ... ((pause 8s))
- I >quel mot tu cherches+ <un docteur+
 JL hm: ((se râcle la gorge)) je ne sais pas oui un
- I >oui+ c'est juste . <hein+ .. et eux ils vont envoyer ça hein . <un hélicoptère+
 JL docteur
- I avec un docteur >hein+ .. alors <l'hélicoptère il part+ .. -hein- il arrive- .. bon c'est
 JL oui
- I déjà difficile . <à trouver+ mais alors <ils arrivent ici+ hein . [<il arrive ici+ . et pis
 JL <mhm+ >
- I <qu'est-ce qu'il fait l'hélicoptère alors+
 JL .. eh nous cherchons le-: .. ehm .. les
- I [m- <voilà+
 JL [personnages et ((se râcle la gorge)) eh nous aidons eh Claire pour .. eh
- I <oui+ -pour-
 JL des- eh pour- ehm .. ((se râcle la gorge)) ehm .. eh .. descendre eh b-
- I <oui+ . <ouais+ . >c'est bien+ .. et pis après l'hélicoptère qu'est-
 JL dans <l'hélicoptère+ >
- I ce qu'il fait . <il va+ .. ouais
 JL eh . il va ((se râcle la gorge)) eh à . <Martigny+ -et- .. ehm
- I >c'est juste+ .. très bien . BON . alors <Claire est#à
 JL .. on les met . eh dans l'hôpital
- I l'hôpital+ <les autres aussi+ . MAIS . vous vous êtes là .. <alors comment vous
 JL oui .. ah:
- I rentrez+ maintenant parce que <vous êtes LÀ+ . et . vous devez faire .. <comme
 JL hm: ..
- I ça+ . <hm+ voilà
 JL <mhm+ ((pause 8s)) eh nous essayons eh d'aller .. ehm . à la-
- I <mhm+ [<oui+ <c'est bien+
 JL eh .. <ruet+ [eh: ehm et- .. eh pour .. ehm demander si: eh <un
- I ben <c'est une bonne idée+ . <c'est une très
 JL auto vient+ et prend- eh nous prend <avec+
- I bonne idée+ .. et comment vous- vous demandez parce que les voitures ici <il y en a
 JL
- I beaucoup+ . elle passent très vite comment tu fais pour arrêter une voiture
 JL eh: .. avec
- I <oui+ c'est comme en all- en allemand+ . c'est le même mot
 JL le- eh ((geste))
- I <oui+ >exactement+ . >autostop+ .. donc <vous faites de
 JL eh /autostop /ostop
- I l'autostop+ c'est très bien .. et après <vous arrivez où+ <mhm+
 JL .. ehm .. peut-être à:
- I [<oui+ <Chamonix+ oui <ouais+ <et à Martigny+
 JL Cham: [monix+ et .. et à Martigny

I	<mais oui+ (parce que après vous trouvez <une autre voiture+ (peut-être
JL	Martigny ((se râcle la gorge)) (oui)
I	>ou bien la même+ >d'accord+ ... alors ... il y a encore >un p'tit problème+ , parce
JL	
I	que ... <monsieur Leclerc+ ... qui est quand même <le responsable+ le maître -hein-
JL	
I	<est-ce qu'il téléphone+ aux parents de Claire >ouais+ ... et >qu'est-ce qu'il leur
JL	oui
I	dit+
JL	eh ... ehm ... eh que: eh Claire: eh e:st <à l'hôpital+ parce qu'elle est <tombée+
I	oui AH >ça c'est bien+ : (ouais ouais
JL	eh: ... et ... euh ils ne doivent pas avoir peur (oui)
I	... parce qu'en fait bon elle- (elle est bien soignée , d'accord et >qu'est-ce que tu
JL	(oui) mhm
I	crois qu'ils vont dire+ les parents ... à monsieur Leclerc
JL	... ils ... eh sont eh ... très très fâchés
I	[ah ben oui <bien sûr+ qu'ils sont fâchés ouais , bien >pourquoi ils sont
JL	(...?) monsieur , eh Leclerc
I	fâchés+
JL	eh parce: eh: ... qu'il n'a- ehm il dit n'a- eh qu'il n'a pas fait- fait attention sur
I	<bien sûr+ ... et- qu- a- l'as- <t'as vraiment raison+ et pis que- >a quoi il a pas
JL	eh Claire
I	fait attention+ -hein- qu'est-ce qu'il a pas fait juste ... monsieur Leclerc
JL	euh: il e:st
I	<mhm+ <oui+ ,
JL	eh: ... eh: ((pause 5s)) eh il ne connaît ehm eh <pas les montagnes+
I	<d'abord il ne connaît pas les montagnes+ <hein+ , et pis après ... le temps ... hein ...
JL	
I	est-ce qu'il fait beau temps ouais
JL	eh , non ehm il- il doit savoir ehm quand il fait-
I	il ne fait pas beau temps que ehm- que: ... eh qu- eh qu'on ne: va <pas dans les
JL	
I	<ben oui+ ... <tout à fait+ , et comment il aurait pu savoir ... -hein-
JL	montagnes+
I	comment on peut savoir s'il va faire beau demain
JL	... hm on peut téléphoner au: eh-
I	<oui+ ... pour- <pour savoir+ la météo : <hein+ ouais ... dis donc
JL	météo à la radio de météo (...?)
I	TOI <tu aimerais partir avec monsieur Leclerc+ <tu aimerais toi+
JL	ehm: oui:i aha non
I	{non: -hein- non . non >c'est trop long+ -hein- c'est >pas un
JL	{non ((rire)) non il sait pas préparer l'excursion eh oui
I	bon maître {pour ça+ ... <bien+ , voilà on y est. c'était chouette >merci beaucoup+
JL	{>n:non+ merci
I	>c'était une bonne solution <au r'voir+
JL	ah oui ... au r'voir

Une décision difficile Schreibaufgabe SCHR-5

Brigit Eriksson

(Für die Auswertung dieser Teilaufgabe cf. Kap. 4.3)

Instruktion durch die Lehrperson:

Ca. eine Seite schreiben. Keine Wörter im Wörterbuch nachschlagen. Falls ein Wort nicht auf französisch bekannt, es auf deutsch hinschreiben. Falls ein Wort ungefähr bekannt ist, so aufschreiben, wie es tönt. Fehler machen nichts, besser spontan etwas hinschreiben als gar nichts. So schreiben, dass es lesbar ist, Änderungen lesbar in den Text hineinschreiben.

Une excursion en montagne

Liebe Schülerin, lieber Schüler

Nach dem durchgestandenen Abenteuer und dem hoffentlich guten Ausgang bist Du nun wieder zu Hause. Du schreibst Deiner französischen Brieffreundin, Deinem französischen Brieffreund darüber einen Brief. Berichte auf französisch, was sich zugetragen hat, wie es Dir ergangen ist, wie Du Dich gefühlt hast, welche Lösung Ihr gefunden habt, wie Euer Abenteuer ausgegangen ist.

Folgende Wörter können Dir beim Schreiben helfen:

le ruisseau	Bach	pleuvoir	regnen
la frontière	Grenze	se réfugier	Schutz suchen
le brouillard	Nebel	se sentir mal	s. unwohl fühlen
la tempête	Sturm, Unwetter	tomber	fallen
la tente	Zelt	casser	brechen
la jambe	Bein	traverser	überqueren
le bois	Holz	devoir	müssen
la forêt	Wald	craindre	fürchten
le réchaud à gaz		Gasrechaud	dangereux gefährlich
la boussole	Kompass	mouillé	nass
le col	Bergpass	glissant	glitschig

Wenn Du etwas nicht auf französisch weisst, schreib es auf deutsch. Überlege nicht zu lange, sondern schreibe so, wie es Dir gerade in den Sinn kommt. Fehler sind nicht schlimm; es ist wichtiger, dass Du spontan Deine Gedanken hinschreibst!

Hier kannst Du beginnen:

Cher ami, chère amie.....

Lösung von Profil-Schüler 167 einer Pilotklasse:

Nous avons fait une excursion avec M. Leclerc. Quand nous étions aux hautes montagnes, il a eu une tempête de neige. Nous sommes courus dans une grotte. La tempête était finie très vite. Mais maintenant il a donné du brouillard et il a pleu. Nous avons eu très froide. Trois personnes de nous ont se senti mal. Nous crerons c'est qu'ils ont bu de l'eau ruisseau qui est malaise. Après, Claire est tombé parce que les chemins sont glissant depuis la tempête.

*On a bien vu que la jambe est cassée. Nous avons mis la les tentes. Nous
Puisque nous avons pris avec un réchaud à gaz, nous avons pu manger des
repas chauds. Après, j'ai eu une idée: Je vais traverser le col de Ferret avec
Mr. Leclerc et aller à La Vachey. Vincent, qui est aussi avec bonne santé, doit
faire attention sur Claire et les autres qui ont mal. De la Vachey, nous avons
téléphoné à l'hôpital de Martigny pour demander s'ils peut-1 veut prendre
l'hélicoptère pour voler à La Pale et nous avons dit qu'ils doivent prendre
avec des médicaments pour Claire. C'est marché super. Mais, le Prof. et moi
sont encore à La Vachey. Mais nous savons comment on peut aller à Martigny.
On va faire "Autostopp"! A-la-fin Enfin, M. Leclerc et moi ont été aussi à
Martigny chez les autres.*

Avec mes meilleures salutations

J.-L.

Rudolf Künzli / Stefan Hopmann (Hrsg.)

Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird

Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der
Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland

320 Seiten (1998) ISBN 3 7253 0602 8
Fr. 53.- / DM 62.10 / ÖS 451.-



Rudolf Künzli, Konstantin Bähr, Anna-Verena Fries
Glanni Ghisla, Moritz Rosenmund, Gabi Seliner-Müller

Lehrplanarbeit

Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule
und ihre Entwicklung

174 Seiten (1999) ISBN 3 7253 0622 2
Fr. 35.70 / DM 41.90 / ÖS 304.-



Charles Landert

Lehrerweiterbildung in der Schweiz

Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten
Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien
in den Schulen

214 Seiten (1999) ISBN 3 7253 0620 6
Fr. 44.90 / DM 52.60 / ÖS 382.-



Das Projekt *Französisch - Deutsch, zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, entwickelte und erprobte von 1993-97 in Zusammenarbeit mit sieben LehrerInnen und ihren Sekundarschulklassen aus der Ostschweiz *zweisprachiges Lernen im Sachunterricht*. Das Schwergewicht dieses Buches bildet die dreijährige Längsschnitt-Evaluation des Französischerwerbs der Pilotklassen. Untersucht wurden vier Aspekte:

- die Entwicklung der Gesprächskompetenz
- der Erwerb des Wortschatzes und der Morphologie der Verben
- die Fähigkeit, französischsprachige Print- und audiovisuelle Medien zu verstehen
- die Entwicklung der Lernmotivation und der Einstellung zur französischen Sprache

Die Lernergebnisse der Pilotklassen wurden mit Kontrollklassen verglichen, die einen normalen, kursorischen Französischunterricht absolvierten. Aus dem Vergleich wird deutlich, dass im bilingualen Sachunterricht ein grosses Potential für effizientes Fremdsprachenlernen liegt.