



# **Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte**

**Einführung in eine Didaktik des  
Zweitsprachunterrichts**

Verlag  
Pestalozzianum

**Christine Le Pape Racine**

**Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte**

Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte

Ein Handbuch für Projektmanager

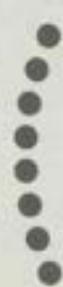
von Prof. Dr. Ingrid Isenhardt

Christine Le Pape Racine

# Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte

Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts

1. Einführung	11
2. Immersion	15
3. Didaktik der Immersion	19
4. Immersion als Projekt	23
5. Immersion und Projektarbeit	27
6. Immersion und Projektarbeit	31
7. Immersion und Projektarbeit	35
8. Immersion und Projektarbeit	39
9. Immersion und Projektarbeit	43
10. Immersion und Projektarbeit	47
11. Immersion und Projektarbeit	51
12. Immersion und Projektarbeit	55
13. Immersion und Projektarbeit	59
14. Immersion und Projektarbeit	63
15. Immersion und Projektarbeit	67
16. Immersion und Projektarbeit	71
17. Immersion und Projektarbeit	75
18. Immersion und Projektarbeit	79
19. Immersion und Projektarbeit	83
20. Immersion und Projektarbeit	87
21. Immersion und Projektarbeit	91
22. Immersion und Projektarbeit	95
23. Immersion und Projektarbeit	99
24. Immersion und Projektarbeit	103
25. Immersion und Projektarbeit	107
26. Immersion und Projektarbeit	111
27. Immersion und Projektarbeit	115
28. Immersion und Projektarbeit	119
29. Immersion und Projektarbeit	123
30. Immersion und Projektarbeit	127
31. Immersion und Projektarbeit	131
32. Immersion und Projektarbeit	135
33. Immersion und Projektarbeit	139
34. Immersion und Projektarbeit	143
35. Immersion und Projektarbeit	147
36. Immersion und Projektarbeit	151
37. Immersion und Projektarbeit	155
38. Immersion und Projektarbeit	159
39. Immersion und Projektarbeit	163
40. Immersion und Projektarbeit	167
41. Immersion und Projektarbeit	171
42. Immersion und Projektarbeit	175
43. Immersion und Projektarbeit	179
44. Immersion und Projektarbeit	183
45. Immersion und Projektarbeit	187
46. Immersion und Projektarbeit	191
47. Immersion und Projektarbeit	195
48. Immersion und Projektarbeit	199
49. Immersion und Projektarbeit	203
50. Immersion und Projektarbeit	207
51. Immersion und Projektarbeit	211
52. Immersion und Projektarbeit	215
53. Immersion und Projektarbeit	219
54. Immersion und Projektarbeit	223
55. Immersion und Projektarbeit	227
56. Immersion und Projektarbeit	231
57. Immersion und Projektarbeit	235
58. Immersion und Projektarbeit	239
59. Immersion und Projektarbeit	243
60. Immersion und Projektarbeit	247
61. Immersion und Projektarbeit	251
62. Immersion und Projektarbeit	255
63. Immersion und Projektarbeit	259
64. Immersion und Projektarbeit	263
65. Immersion und Projektarbeit	267
66. Immersion und Projektarbeit	271
67. Immersion und Projektarbeit	275
68. Immersion und Projektarbeit	279
69. Immersion und Projektarbeit	283
70. Immersion und Projektarbeit	287
71. Immersion und Projektarbeit	291
72. Immersion und Projektarbeit	295
73. Immersion und Projektarbeit	299
74. Immersion und Projektarbeit	303
75. Immersion und Projektarbeit	307
76. Immersion und Projektarbeit	311
77. Immersion und Projektarbeit	315
78. Immersion und Projektarbeit	319
79. Immersion und Projektarbeit	323
80. Immersion und Projektarbeit	327
81. Immersion und Projektarbeit	331
82. Immersion und Projektarbeit	335
83. Immersion und Projektarbeit	339
84. Immersion und Projektarbeit	343
85. Immersion und Projektarbeit	347
86. Immersion und Projektarbeit	351
87. Immersion und Projektarbeit	355
88. Immersion und Projektarbeit	359
89. Immersion und Projektarbeit	363
90. Immersion und Projektarbeit	367
91. Immersion und Projektarbeit	371
92. Immersion und Projektarbeit	375
93. Immersion und Projektarbeit	379
94. Immersion und Projektarbeit	383
95. Immersion und Projektarbeit	387
96. Immersion und Projektarbeit	391
97. Immersion und Projektarbeit	395
98. Immersion und Projektarbeit	399
99. Immersion und Projektarbeit	403
100. Immersion und Projektarbeit	407



Verlag  
Pestalozzianum

# Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme  
**Le Pape Racine, Christine:** Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte  
: Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts / Christine Le Pape. -  
Zürich : Verl. Pestalozzianum, 2000  
ISBN 3-907526-74-0

© 2000 Verlag Pestalozzianum

Lektorat/Redaktion  
Thomas Hermann, Verlag Pestalozzianum

Umschlaggestaltung  
Daniel Lienhard, Zürich

Gestaltungskonzept  
Elisabeth Sprenger, Zürich

Layout/Produktion  
Vera Honegger, Pestalozzianum

Druck  
Wallimann Druck, Beromünster

## Inhalt

<b>Zum Geleit</b>	8
<b>Vorwort und Dank</b>	11
<b>Einleitung</b>	13
<b>I Einführung in die Immersion - Spracherwerbsforschung als Grundlage für immersiven Sachunterricht (Theoretischer Teil)</b>	15
<b>1. Einführung in die Grundbegriffe der Zweisprachigkeit und in die Immersion</b>	16
1.1 Vorstellungen über Zwei- und Mehrsprachigkeit	16
1.2 Einführung in die Immersion	20
1.2.1 Grundbegriffe im Zusammenhang mit der Methode der Immersion	20
1.2.2 Vorgeschichte des zweisprachigen Sachunterrichts: Immersion in Kanada	22
1.2.3 Die Leistungsfähigkeit des kanadischen Immersionsunterrichts	23
<b>2. Erst- und Zweitspracherwerbsforschung</b>	25
2.1 Biologische Voraussetzungen des Sprach(en)erwerbs	26
2.1.1 Die Verbindung von Lautrezeption und Lautproduktion	26
2.1.2 Stand der Gehirnforschung bezüglich des Spracherwerbs	27
2.2 Spracherwerbstheorien	31
2.2.1 Nativistische, behavioristische, kognitive und interaktionistische Theorien des L1-Erwerbs	31
2.2.2 Nativistische, behavioristische und interaktionistische (kognitive) Theorien des L2-Erwerbs sowie die Lernersprachetheorie	35
2.3 Die empirische L1- und L2-Erwerbsforschung	39
2.3.1 Die Methoden der L2-Erwerbsforschung	39
2.3.2 Soziales Umfeld im L1- und L2-Erwerb	40
2.3.3 Der Aufbau der Sprache im L1- und L2-Erwerb	42
2.3.3.1 Die Rolle des Bewusstseins: implizites und explizites Wissen	42
2.3.3.2 Der Aufbau von Bedeutung (Semantik) in der L1 und der L2	43

2.3.3.3 Der Aufbau der Sprachstruktur in der L1 und L2	51
2.3.3.4 Der Aufbau von Funktion in der L1 und L2	61
2.3.4 Individuelle Unterschiede im L1- und L2-Erwerb	72
2.3.5 Schlussfolgerungen zum natürlichen L1- und L2-Erwerb	80
<b>3. L2-Sprachlehr- und -lernforschung in schulischer Umgebung</b>	<b>84</b>
3.1 Generelle Merkmale des L2-Klassenzimmerdiskurses	85
3.1.1 Lehrersprache (teacher talk)	86
3.1.2 Umgang mit Fehlern	87
3.1.3 Lehrerfragen	88
3.1.4 Lernerpartizipation	89
3.2 Studien über die Wirksamkeit von explizitem Grammatikunterricht	91
3.3 Lernstrategien	94
3.3.1 Identifikation, Definition und Klassifikation von Lernstrategien	95
3.3.2 Faktoren, welche die Wahl der Strategien beeinflussen	97
3.3.3 Strategien und Lernerfolg	97
3.4 Fremdsprachendidaktik und ihre Wirksamkeitsforschung	99
3.5 Schlussfolgerungen zur Beziehung zwischen natürlichem und schulischem L2-Erwerb	105
<b>II Der immersive Unterricht, empirischer und didaktischer Teil</b>	<b>109</b>
<b>4. NFP 33: «Französisch – Deutsch, zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1»</b>	<b>110</b>
4.1 Zentrale Forschungsfragen	110
4.2 Stichprobe	111
4.3 Vorgehen und Methoden	112
4.4 Wichtigste Ergebnisse der Evaluation	114
4.4.1 Evaluation der sprachlichen Fertigkeiten	114
4.4.1.1 Evaluation der Gesprächskompetenz	114
4.4.1.2 Evaluation des Verb-Wortschatzes und der Verb-Morphologie	115
4.4.1.3 Evaluation des Hör- und Leseverstehens	117
4.4.2 Evaluation der Motivation für das L2-Lernen, der Einstellungen und Haltungen	118
<b>5. Konsequenzen für eine immersive Didaktik</b>	<b>121</b>
5.1 Der Begriff «Immersionsdidaktik»	121
5.2 Sachinhalt und Materialien	122
5.3 Wie wird im immersiven Unterricht gelehrt und gelernt?	125
5.4 Das Unterrichtsmodell	127

5.4.1 Sprachrezeption: Entwicklung des Hörverstehens	127
5.4.2 Sprachrezeption: Die Entwicklung des Leseverstehens	129
5.4.3 Aussprache	131
5.4.4 Erarbeitung des Wortschatzes	133
5.4.5 Sprachproduktion: Sprechen	134
5.4.6 Sprachproduktion: Schreiben	135
5.4.7 Präsentationskompetenz	137
5.4.8 Sprachreflexion – über Sprachen sprechen und integrierter Grammatikunterricht	137
5.4.9 Austausch und Tandem	138
5.4.10 Lernjournal und Reflexion	140
5.5 Die Rolle der L1	144
5.6 Die Funktion des kursorischen Lehrmittels	145
5.7 Evaluation von Inhalt und Sprache	146
5.8 Anforderungsprofil für Lehrkräfte	147
5.9 Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte	148
5.10 Planungshilfe bei der Einführung von immersivem Unterricht	149
<b>6. Ausblick</b>	<b>155</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>158</b>
<b>Anhang</b>	<b>165</b>
Anhang 1: Didaktische Aktivitäten zum Hörverstehen	166
Anhang 2: Didaktische Aktivitäten zum Leseverstehen	167
Anhang 3: Didaktische Aktivitäten zum Sprechen	168
Anhang 4: Didaktische Aktivitäten zum Schreiben	169
Anhang 5: Anleitung zum Reziproken Lehren im L2-Erwerb	170
<b>Über die Autorin</b>	<b>174</b>

## Zum Geleit

Der Fremdsprachenunterricht ist im Umbruch. Was in Kanada vor 30 Jahren seinen Anfang genommen hat, breitet sich seit einigen Jahren nun auch in Europa und in der Schweiz aus. Die Leitbegriffe eines sich abzeichnenden Paradigmenwechsels in der Fremdsprachendidaktik heissen *Immersion* und *bilingualer Sachunterricht*. Der an sich einfach erscheinende, in seinen Konsequenzen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts aber durchaus revolutionäre Grundgedanke besteht darin, den schulischen Zweitspracherwerb in Analogie zum Erstspracherwerb zu sehen und damit an die Mechanismen des natürlichen Spracherwerbs anzukoppeln. Im Unterschied zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, in dem eine Zweit- oder Drittsprache sozusagen «netto» – in der Regel in einem stark reduzierten und banalisierten semantischen Kontext – zu vermitteln versucht wird, bedeuten Immersion und bilingualer Unterricht *situierendes Sprachlernen nach dem «Bruttoprinzip»*. Dadurch, dass beim immersiven Lernen die zu erwerbende Sprache das Medium, nicht aber den primären Inhalt des Lernens, darstellt, erfährt der in Sachfächer und subjektiv bedeutsame Lernkontexte eingebettete Spracherwerb eine der natürlichen Erwerbssituation analoge Lernqualität. Diese Qualität, welche sowohl kognitive als auch motivationale Züge aufweist, nährt sich einerseits aus der kulturinhaltenreichen Bindung des Spracherwerbs (Einbettung in eine reiche semantische Lernumgebung, fachliche Situierung des Lernens), andererseits aus der Verankerung des Sprachlernens in funktionalen, zur persönlichen Bewältigung des Lernalltags als relevant erlebten sozial-interaktiven Kontexten (natürliche Sprech- und Schreibsituationen; funktionale Situierung des Lernens). *Fachinhaltliche und funktionale Situierung des Lernens* bilden somit den pädagogisch-psychologischen Prozess- und Qualitätskern des immersiven Sprachunterrichts.

Wie die moderne Kognitionspsychologie gezeigt hat, wird jedoch nicht nur Sprache, sondern werden generell alle höheren geistigen Tätigkeiten und Funktionen, das heisst auch anspruchsvolle Strategien des Lernens, Denkens und Problemlösens, immersiv – durch Eintauchen in einen von Anfang an inhaltsreichen Kontext – erworben. Eine wichtige, nicht vollständig geklärte Frage bezieht sich auf die Rolle, welche die bewusste Verarbeitung beim höheren Lernen spielt. Es ist davon auszugehen, dass *reflexive* kognitive und metakognitive Prozesse, vor allem bei älteren und fortgeschritteneren Lernenden, den

sicheren Erwerb von Strategien (und dazu gehört beim Fremdsprachenlernen auch der Erwerb der Grammatik) beschleunigen und unterstützen können. Wichtigste Voraussetzung bleibt aber das Eintauchen in semantisch reichhaltige und als lernbedeutsam erlebte soziale und gegenstandsbezogene Kontexte, was beim unterrichtsbezogenen Spracherwerb der intelligenten dialogischen Inszenierung und Nachbildung natürlicher Sprech- und Schreibsituationen entspricht.

Das vorliegende Buch von Christine Le Pape Racine ist als fachliche Grundlage für alle Lehrkräfte geeignet, die bilingualen Sachunterricht oder immersiven Unterricht erteilen möchten. Nach einer Einführung in die Grundbegriffe über Zwei- und Mehrsprachigkeit wird für deutschsprachige Leser/innen erstmals in dieser kompakten Weise der theoretische und empirische Forschungshintergrund des Erst- und natürlichen Zweitspracherwerbs kompetent aufgearbeitet. Danach folgt ein in ein Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds eingebetteter empirischer Teil, der insofern aufschlussreich ist, als sich die Effizienz eines immersiv gestalteten Sprachunterrichts auch für Schweizer Klassen bestätigen liess. Im Schlussteil ihres Buches zieht Christine Le Pape Racine die Konsequenzen aus ihren theoretischen und empirischen Studien und entwirft eine allgemeine Immersionsdidaktik. Gemäss dem Anspruch des Ansatzes richten sich diese Ausführungen nicht nur an Sprachdidaktiker, sondern an alle Lehrkräfte, welche beabsichtigen, immersiv zu unterrichten und die im Laufe ihrer Berufsausübung weder eine Ausbildung in Sprachdidaktik, Sprachpsychologie noch in bilinguaem Unterricht erhalten haben.

Zürich, im Mai 2000

Professor Dr. Kurt Reusser

Die vorliegende Arbeit ist ein Ergebnis der Zusammenarbeit mit der Universität Zürich, insbesondere mit dem Institut für Fremdsprachenpädagogik und der Abteilung für Sprach- und Kulturwissenschaften. Ich möchte mich bei den Verantwortlichen für die Bereitstellung der Räume und der notwendigen Ausstattung bedanken. Ein besonderer Dank gilt der Leiterin des Instituts, Prof. Dr. Ingrid Isenhardt, für die Unterstützung und die Möglichkeit, an der Universität Zürich zu arbeiten.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Eltern, die mich immer unterstützt haben. Besonders dankbar bin ich meinen Eltern, die mich immer ermutigt haben, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen.

Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen.

Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen. Ein großer Dank geht an meine Schwester, die mich immer ermutigt hat, meine Interessen zu verfolgen.

## Vorwort und Dank

Die vorliegende Arbeit ist ein Ergebnis der Zusammenarbeit mit der Universität Zürich, insbesondere mit dem Institut für Fremdsprachenpädagogik und der Abteilung für Sprach- und Kulturwissenschaften. Ich möchte mich bei den Verantwortlichen für die Bereitstellung der Räume und der notwendigen Ausstattung bedanken. Ein besonderer Dank gilt der Leiterin des Instituts, Prof. Dr. Ingrid Isenhardt, für die Unterstützung und die Möglichkeit, an der Universität Zürich zu arbeiten.

Als Sprach- und Geschichtslehrerin auf der Sekundarstufe 1, Lehrplan-Ko-Autorin, – und jetzige Ko-Autorin von Sprachlehrmitteln sowie Lehrkräftefortbildnerin – hat mich die Teilnahme am Nationalen Forschungsprogramm 33 (über die Wirksamkeit der Bildungssysteme in der Schweiz): «Französisch – Deutsch, zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1», angeregt, theoretisches Wissen über den Erst- und Zweitspracherwerb aufzuarbeiten und für die Praxis zugänglich zu machen. Die politische Auseinandersetzung über die viersprachige Schweiz, auch im Zusammenhang mit der Volkszählung von 1990 (Lüdi, Werlen, Franceschini, Antonini, Bianconi, Furer, Quiroga-Blaser und Wymann, 1997), die u.a. zur Formulierung von Vorschlägen für ein schweizerisches Gesamtsprachenkonzept zu Handen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 1998) führte, (vgl. Stiftung Sprachen und Kulturen, 1998) und die öffentlichen Diskussionen über die ungenügende Leistungsfähigkeit des schulischen Zweitsprachunterrichts in den letzten Jahren, verstärkten mein Interesse an der Entwicklung der immersiven Fremdsprachenlehr- und Lernmethode.

Da die Wirksamkeit von Sprachunterricht bisher in der Schweiz noch wenig erforscht wurde, ist das oben erwähnte Projekt unter der Leitung von Dr. Otto Stern richtungweisend, denn es zeigt in einer Langzeitstudie nicht nur die Sprachentwicklung der Lernenden, sondern auch die Leistungsfähigkeit immersiven Unterrichts als eine mögliche Methode zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse. Es lieferte zudem ein in der Praxis erprobtes didaktisches Modell.

Eine breit abgestützte optimale Förderung von Erst- und Zweitspracherwerb ist künftig nur möglich, wenn alle Lehrkräfte sich vermehrt Wissen über Spracherwerb aneignen oder ihnen dieses Wissen angeboten wird. In dieser Arbeit wird auf der Basis des aktuellen Standes der Zweitspracherwerbsforschung gezeigt, welche Auswirkungen und Konsequenzen die Forschung auf die Fremdsprachendidaktik generell und im Besonderen auf eine Didaktik des immersiven Unterrichts haben könnte. Es wird nach Möglichkeiten gesucht, diese besser in der Praxis zu implementieren, indem sie sich an die Fortbildungs-Expert/innen und Fremdsprachenlehrkräfte aller Stufen, und besonders an Nicht-sprachlehrkräfte, die zweisprachig (immersiv) unterrichten wollen, richtet.

Prof. Dr. Kurt Reusser danke ich besonders für seine wissenschaftliche und

pädagogische Unterstützung, Otto Stern für die Möglichkeit, an einem Langzeitforschungsprojekt teilzunehmen und praktische Forschungserfahrung zu sammeln. Meinem Lebensgefährten A. Jean Racine danke ich für sein tiefes Interesse an meiner Arbeit. Weiter danke ich folgenden Personen, die mir in der einen oder anderen Form geholfen haben: Christine Pauli, Kurt Huwiler, Francesca Roncoroni, Brigit Eriksson, Peter Klee, Alice Gambembo, Hans Reutener, Cecilia Serra, Leo Braun, Ernst Burkhart, Katharina Eberle, Franz Xaver Isenring, Armin Sieber, Hanna Weinmann, Barbara Etterich, Marie-Nicole Bossart, Thomas Hermann, Vera Honegger und weiteren Freunden und Freundinnen, die mich immer wieder ermutigt haben.

Mai 2000

Christine Le Pape Racine

## Einleitung

Wenn Sprachdidaktikexpert(-innen) vor einer Gruppe von Lehrkräften stehen, die eine Fremdsprache immersiv vermitteln wollen, müssen sie auf viele Fragen vorbereitet sein, z.B.: In welchem Alter soll man mit der Immersion beginnen? Wann soll man mit dem Schreiben in der Fremdsprache beginnen? Was ist im immersiven Unterricht grundsätzlich anders als im traditionellen Fremdsprachenunterricht? Kann man auch in der Fremdsprache die Einführung in die Schriftlichkeit einführen? Darf man während der Lektion die Sprache wechseln? Muss die Lehrkraft beim Immersionsunterricht zweisprachig sein oder kann sie auch eine Fremdsprache unterrichten, wenn ihre Kompetenzen noch nicht so gut sind? Warum können einzelne Lernende einfach kein «ü» sagen? Welchen Stellenwert hat die Mündlichkeit im Verhältnis zur Schriftlichkeit? Welche Sprache ist die schwierigste? Wie kann man die Motivation fördern? usw.

Um die in der Praxis des immersiven Unterrichts auftauchenden Fragen von Lehrkräften kompetent und präzise beantworten zu können, brauchen Experten und Expertinnen ein rasch abrufbares Übersichtswissen, dem ein kohärentes und stets den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen angepasstes Theoriegebäude zugrunde liegt, das selbst wiederum einzelne Theorien beinhaltet. Selbst wenn die Wissenschaft noch keine definitive Antwort hat, was meistens der Fall ist, muss die Lehrkraft im Alltag handeln. Sie ist daher auf Antworten angewiesen, auch wenn sie nur approximativ und vorläufig sind. Dieser beschränkte Gültigkeitsgrad sollte auch als solcher deklariert werden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, Lehrkräfte im immersiven Umfeld zu befähigen, aufgrund ihres erweiterten Wissens autonom didaktische Handlungsgrundsätze zu entwickeln und selbst die aktuell besten Lernwege zu erproben und zu evaluieren.

Mit den Begriffen L1 («Erstsprache») anstelle der früheren «Muttersprache»), L2 oder L3 («Zweit- und Drittsprache») anstelle von «Fremdsprache») wird die wertfreie, neutrale und präzise Bezeichnung übernommen, die auf der Reihenfolge des Erwerbs basiert. Mit L1 können auch die zwei Erstsprachen eines zweisprachig aufwachsenden Kindes gemeint sein.

Es geht im ersten Teil dieser Arbeit darum, die Immersion und den bilingualen Sachunterricht zu definieren und die Unterschiede zu erklären. Es werden Informationen über die Herkunft gegeben und ihre gegenüber dem traditionellen Fremdsprachenunterricht mittels Lehrbüchern höhere Leistungsfähig-

keit belegt. Die sehr komplexe Aufgabe der Begründung der Leistungsfähigkeit bedingt wiederum den Einbezug von Grundlagen aus mehreren Forschungsbereichen, so wie u.a. der Entwicklungs- und Lernpsychologie, des Erst- und Zweitspracherwerbs, der Psycholinguistik, der Linguistik, der Gehirnforschung und der Didaktik, denen in dieser Arbeit ein breiter Raum gegeben wird. Aufgrund der dargestellten Erkenntnisse können im ersten Teil Verbindungen hergestellt werden zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb. Es geht u.a. um die Fragen, ob Erst- und Zweitspracherwerb steuerbar ist und wie, ob es natürliche Abfolgen beim Lernen von bestimmten sprachlichen Elementen bezüglich Grammatik, Wortschatz und Kommunikation gibt. Wenn ja, ob sie für den Zweitspracherwerb (L2) eine Rolle spielen und inwiefern? Beim L2-Erwerb kommen weitere Fragen dazu, wie z.B.: Gibt es das oft erwähnte «kritische» Alter, das die optimale Sprachlernfähigkeit abschliesst? Wenn ja, welches ist es und warum? Welche Bedeutung hat die Umgebung? Spielt die Sprachenkombination eine Rolle? Wenn ja, welche und warum? Welches ist der Unterschied zwischen schulischem und ausserschulischem Lernen? Was geschieht in den Klassenzimmern? Welche individuellen Unterschiede müssen berücksichtigt werden? Was weiss man über Lernstrategien? Um die Forschungsfrage der optimalen Lehr- und Lernbarkeit einer Zweitsprache beantworten zu können, müssen auch die bisherigen didaktischen Theorien sowie deren Auswirkung auf die Praxis aufgearbeitet und kommentiert werden. Die Beantwortung dieser Fragen führt zu einer Reihe von Bedingungen, die als Voraussetzung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb vorhanden sein müssen. Es wird die Hypothese aufgestellt, dass diese Bedingungen im immersiven Unterricht zu einem grossen Teil zum Tragen kommen.

Anschliessend wird im empirischen und didaktischen zweiten Teil das 1997 abgeschlossene Forschungsprojekt «Französisch-Deutsch, zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1» (NFP 33) und dessen Resultate vorgestellt, in dem die obige Hypothese erfolgreich überprüft wurde, d. h. dass die Lernenden der Versuchsklassen in allen vier kommunikativen Kompetenzen grössere Fortschritte erzielten als die Lernenden der Kontrollklassen, die keinen immersiven Unterricht erhielten. Während vier Jahren wurde gleichzeitig an einem entsprechenden didaktischen Modell für zweisprachigen Sachunterricht gearbeitet. Die didaktischen Erkenntnisse werden nun in einem Immersionsdidaktik-Modell, das eine Synthese des oben erwähnten Modells und seiner Weiterbearbeitung ist, zusammengefasst. Es werden didaktische Konsequenzen sowie Umsetzungshilfen für die immersive Unterrichtspraxis vorgeschlagen, die zum Teil auch im Fremdsprachenunterricht ihre Gültigkeit haben. Die Arbeit wird mit einigen Grundthesen abgeschlossen.

## I Einführung in die Immersion – Spracherwerbsforschung als Grundlage für immersiven Sachunterricht (Theoretischer Teil)

## 1. Einführung in die Grundbegriffe der Zweisprachigkeit und in die Immersion

Dieses Kapitel soll die Kenntnisse über die Begriffe «Zwei- und Mehrsprachigkeit» insofern erweitern, als sowohl die historische wie die aktuelle Bedeutung des Begriffs dargestellt werden. Weiter wird erklärt, was Immersion ist, woher diese Sprachlehr- und Lernmethode stammt, welche Begriffe in ihrem Umfeld bekannt sein sollten, und was sie erwiesenermaßen leistet.

### 1.1 Vorstellungen über Zwei- und Mehrsprachigkeit

Um die verschiedenen Ziele des immersiven Fremdspracherwerbs besser begründen zu können, sind umfassendere Kenntnisse über den Begriff Zwei- und Mehrsprachigkeit unerlässlich, die gewisse Alltagsvorstellungen in Frage stellen.

«Bist du zweisprachig oder kannst du zwei Sprachen?» Diese gängige Frage, die häufig mit diesem kleinen sprachlichen Unterschied verbunden ist, geht davon aus, dass jemand dann zweisprachig ist, wenn ihm zwei Sprachen «in die Wiege» gelegt wurden. Hingegen «kann» man zwei Sprachen, wenn die zweite gelernt worden ist. Einerseits werden zweisprachige Menschen beneidet, die es «in der Wiege» mitbekommen haben, andererseits hört man manchmal, es sei nicht gut, wenn ein Kind gleichzeitig zwei Sprachen lerne, da es dann keine richtig lerne und in seiner Entwicklung behindert werde. Diese Meinung ist zeitweise stärker verbreitet, dann wieder schwächer; dies nicht nur unter den Eltern, sondern auch in der Fachwelt, und zwar ohne genügende sachliche Fundierung. Eltern verschiedener Muttersprache, die vor dem Problem der Sprachenwahl stehen, überlassen deshalb die tägliche Sprechgewohnheit oft dem Zufall, weil sie sich nicht für eine zweisprachige Erziehung entscheiden können oder aus Mangel an Sicherheit, einen Entscheid nicht konsequent zu befolgen. Häufig lernt dann das Kind zuerst die Sprache der Mutter oder/und die Ortsprache. Später bereuen es Väter wie Kinder, dass sie miteinander nicht in der Sprache des Vaters kommunizieren können und die Kinder auch wenig Zugang zu dessen Herkunftsfamilie und -kultur haben.

Woher kommt das Vorurteil, ein Kleinkind gleichzeitig zwei Sprachen lernen zu lassen sei schädlich und überfordere es? Werlen (1997) gibt zwei Begründungen: Einerseits hat sich in Europa seit der Bildung der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert – in Deutschland in übersteigter Form während des Nationalso-

zialismus – die Idee der Einsprachigkeit in einem Staat als Norm und Wert festgesetzt. In Frankreich z.B. wurden die bretonische, die baskische und andere Regionalsprachen unterdrückt; sie durften in den Schulen nicht gelehrt werden. Nationalstaaten wie Spanien, Frankreich und Italien brauchten sehr lange, bis sie ihr Ziel «eine Nation – eine Sprache» erreicht hatten. Heute wird versucht, diesen Prozess wieder rückgängig zu machen: So wurde z.B. im Sommer 1998 in Italien die sardische Sprache wieder als offizielle Sprache anerkannt und in Frankreich findet eine Diskussion über den Beitritt zur Charta des Europarats für den Schutz von Regional- und Minderheitensprachen statt (Bremer, 1999). Die «gebildete» Mehrsprachigkeit wurde zwar stets bewundert, die sogenannte «wilde», auf der Strasse gelernte Mehrsprachigkeit des gemeinen Volkes hingegen wurde abgelehnt (Werlen, 1997). Es herrschte im Bildungsbürgertum des letzten Jahrhunderts die Vorstellung, nur ein «perfektes Beherrschen» einer Fremdsprache habe einen Wert. Wahrscheinlich rührt z. T. daher das negative Vorurteil und die Angst, eine Sprache nicht perfekt sprechen zu können und somit nicht anerkannt zu werden. Vor allem das offizielle Frankreich als «Grande Nation» mit der Sprache der Diplomatie, die vom gesamten europäischen Adel gesprochen wurde, trägt noch an der Altlast dieser elitären Einstellung. Der unnötige, lernverhindernde Perfektionsanspruch hat auch bei den Lehrenden seine Geltung und hat manch jungem Menschen die Freude an der französischen Sprache, vor allem, wenn er sie im Unterricht hätte lernen sollen, verdorben. Zwei Sprachen «nicht richtig» sprechen zu können hat in den Augen von zahlreichen Lehrkräften, die diesen Perfektionsanspruch haben, einen geringeren Wert als eine «zu beherrschen». Die Herkunft dieser weit verbreiteten Vorstellung ist den wenigsten bekannt. Dass es auch sehr viele einsprachige Menschen gibt mit lebenslänglich sehr niedriger muttersprachlicher Kompetenz, wird nicht in Betracht gezogen, ebensowenig die weltweite Sprachsituation. Betrachtet man nämlich die Weltsprachenkarte, sieht man, dass Einsprachigkeit nicht die Regel ist. In vielen ehemals kolonialisierten Ländern ist eine europäische Sprache immer noch Amtssprache. Kinder lernen in Afrika z.B. zwei oder mehrere Nationalsprachen und eine europäische Sprache, freilich nicht immer auf einem hohen Kompetenzstand und umständehalber oft nur mündlich. Bedenkt man, dass Millionen von Kindern in sehr vielen Ländern, z.B. in Japan, China, Sri Lanka usw. auch zwei völlig verschiedene Schriftsysteme lernen müssen, wenn sie Fremdsprachen lernen, muten einem die hiesigen Bedenken übertrieben an. Sie müssen im Zeitalter der grossen Mobilität und Migration, der Globalisierung der Wirtschaft und der Kommunikationssysteme, in dem der einsprachige Nationalstaat an Bedeutung verliert, unbedingt gemildert werden, damit sich eine positive Grundeinstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit und der gleichen Wertschätzung aller Sprachen entwickeln kann.

Bisher wurde von individueller Zweisprachigkeit oder *Bilinguismus* gesprochen. Unter Bilinguismus (oder immer miteinbezogen Plurilinguismus) versteht man aber nicht nur einen persönlichen Zustand, sondern Bilinguismus kann auch gesellschaftlich oder institutionell sein. Es gibt zwei- und mehrsprachige Gesellschaften, die institutionell nicht zweisprachig sind, z.B. der französische Teil des Baskenlandes. Anders ist die Situation z.B. in Biel, wo die Behörden alle Dokumente zweisprachig ausstellen müssen. Institutionelle Zweisprachigkeit führt aber nicht unbedingt zu persönlicher oder individueller Zweisprachigkeit, im Gegenteil, sie erlaubt den Bewohnern und Bewohnerinnen sich auf eine Sprache zu beschränken. Anders ist es für die Personen, die eine der andern 70 in Biel vertretenen Sprachen sprechen. Sie müssen eine der Ortssprachen lernen, um den Alltag bewältigen zu können. Immerhin können sie die ihnen näher liegende Sprache, Deutsch oder Französisch, wählen.

Im interkulturellen Bereich spricht man oft auch vom Begriff *Submersion*. Mit *Submersion* oder *subtraktivem Bilinguismus* wird keine Methode bezeichnet, sondern die Situation von Migrantenkindern, die ihre meist mit niedrigem Prestige behaftete Sprache aufgeben (müssen), wenn sie im neuen Land integriert werden (wollen). Dem entgegengesetzt versteht man unter *additivem Bilinguismus* das Lernen einer Zweitsprache, das die Erstsprache nicht in Frage stellt. Mackey (1976, zitiert nach Gordon Scott A., 1997) hat bis zu 90 Definitionen von Bilinguismus gefunden.

Man wird bezüglich der Einstellung zur Zweisprachigkeit schon früh geprägt durch im sozialen Umfeld vertretene Meinungen. Genauer beschrieben wird das Phänomen z.B. in der Osnabrücker Untersuchung von Hermann-Brennecke (1993), die bestätigt, dass Kinder bereits in der vierten Klasse ziemlich präzise Vorstellungen haben von der Nützlichkeit, der Verwendbarkeit, der Verbreitung, der Lernbarkeit und dem Klang bestimmter Fremdsprachen, die ihnen in ihrer späteren Laufbahn begegnen könnten. Bezüglich der positiven Einstellung zur englischen Sprache offenbare sich eine Diskrepanz zwischen kollektiver und individueller Wahrnehmung, die vom Zwang herrühre, im Einklang mit allgemein akzeptierten Überzeugungen zu stehen, selbst wenn sie den eigenen zuwiderlaufen. Die Anlehnung an die öffentliche Meinung biete Rückhalt und Sicherheit und sei mitverantwortlich für die Beharrlichkeit, mit der an ihnen festgehalten werde.

Im deutschen Sprachraum trifft man seit einiger Zeit die Unterscheidung Zweitsprache – Fremdsprache an. Mit *Zweitsprache* ist diejenige Sprache gemeint, die z.B. Immigrant(-innen) in ihrem täglichen Umfeld vorfinden und die sie lernen müssen um sich zurechtzufinden. Mit *Fremdsprache* ist eine Sprache gemeint, die mit dem Alltagsleben direkt nichts zu tun hat. Wenn z.B. eine deutsche Frau in ihrer Freizeit aus Interesse Portugiesisch lernt (Boeckmann, 1997), lernt sie eine Fremdsprache. In diesem Text wird wie auch in der engli-

schon und französischen Fachliteratur der Begriff *L1* oder *L2* benützt, der sich auf die Reihenfolge des Erwerbs bezieht.

Die Vermittlung einer positiven Haltung zur Mehrsprachigkeit und zur vermehrten Einsicht in andere Kulturen ist im werdenden Europa und in einer globalisierten Welt unabdingbar. Es wird nun vorerst darum gehen, bei den Eltern und Lehrkräften die überholten Vorstellungen zu korrigieren, frühe Zweisprachigkeit sei schädlich und nur «perfektes Beherrschen» einer Zweitsprache habe einen Sinn. Die Grundhaltung der Lehrkräfte ist dabei von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Sodann braucht es eine veränderte Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts: Das zwar in den meisten Lehrplänen bereits korrigierte, in der Praxis aber noch vorhandene Ziel der «perfekten Beherrschung einer Fremdsprache» kann nicht mehr Ziel des schulischen L2-Unterrichts sein. Es wird daher in der Volksschule und in den weiterführenden Schulen vorerst eine funktionale oder instrumentelle Mehrsprachigkeit angestrebt. Der traditionelle Perfektionsanspruch als oberstes Prinzip auch während des Lernprozesses ist sowohl unrealistisch wie auch hinderlich. Die Mitteilung, der Inhalt oder die Kommunikation müssen wichtiger werden als die dabei produzierten Fehler. Selbstverständlich ist das vertiefte, umfassende Lernen einer in ihrer Kultur eingebetteten Sprache weiterhin ein Bildungsziel, das aber in der Volksschule nur vorbereitet werden kann und von vielen Menschen, die keine weiterführenden Schulen besuchen, nicht erreicht wird. Funktional bedeutet ein – je nach Lebenssituation – unterschiedliches Niveau und unterschiedliche Kompetenzen einer Zweit- oder Drittsprache in individuell benötigten Fachgebieten zu erreichen. Eine Naturwissenschaftlerin braucht z.B. Englisch vor allem zum Lesen wissenschaftlicher Texte in ihrem Fachbereich und Italienisch vor allem für die Alltagskommunikation in den Ferien. Dieser heutigen Auffassung von funktional definierten Lernzielen im Fremdsprachenbereich, wie sie auch im Gesamtsprachenkonzept der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Bern, 1998) formuliert wurden, entspricht der Grundgedanke des in enger Zusammenarbeit mit dem Europarat entstandenen, international anerkannten Sprachenportfolios (Schneider, North, Flügel & Koch, 1999), in dem lebenslang die Kenntnisse und Zertifikationen aller Sprachen auf ihrem jeweiligen Niveau ein- und nachgetragen werden können.

Da nun der Begriff der Zweisprachigkeit eine Klärung erfahren hat, stellt sich die Frage, wie die Diskrepanz zwischen dem eigentlich Anspruch und dem in der Realität Erreichten verkleinern und wie eine funktionale Mehrsprachigkeit in der Volksschule besser als bisher verwirklicht werden kann. Im Folgenden soll näher auf die Immersion eingegangen werden, die aufgrund wissenschaftlicher Evaluationen als sehr erfolgreiche Methode gilt.

## 1.2 Einführung in die Immersion

### 1.2.1 Grundbegriffe im Zusammenhang mit der Methode der Immersion

Unter *Immersion* (IM) versteht man in der Regel eine der Methoden, mittels derer Lernende zu funktionaler oder ausgeglichener Zweisprachigkeit gelangen können. Immersion (Sprachbad, frz. *immerger* = eintauchen) kann ausserhalb und/oder innerhalb der Schule stattfinden, gezwungenermassen oder freiwillig. Findet der Spracherwerb ausserhalb der Schule statt, wo die Lernenden die Sprache aus ihrer Umgebungssprache im Alltag und im Beruf lernen, nennt man das *natürlichen* oder *ungesteuerten* Spracherwerb; so bezeichnet, weil er demjenigen eines Kleinkindes entspricht, das die Sprache lernt, ohne *explizites Wissen* über die Sprachstruktur (Grammatik) zu erhalten, d.h. dass es die Struktur *implizit* mitlernt. Der natürliche Spracherwerb sowohl der Erst- wie auch einer Zweitsprache ist demnach immer *immersiv*.

Schulische Immersion heisst Unterricht verschiedener Sachfächer wie z.B. Geografie, Mathematik, Naturkunde oder Turnen in einer L2, was zur gängigen Aussage geführt hat «On n'enseigne pas le français mais en français». Im betreffenden Sachfach ist nicht die Sprache und deren Struktur das Ziel, sondern der Inhalt des Sachfaches. Dementsprechend werden in der Regel auch nicht die Sprachkenntnisse evaluiert, sondern die Sachkenntnisse. Die Kenntnisse in der L2 nehmen sozusagen als Nebenprodukt zu. Im Immersionsunterricht werden ähnliche Bedingungen geschaffen wie im natürlichen Spracherwerb. Bei tiefem L2-Niveau kann zusätzlich noch L2-Sprachunterricht angeboten werden. Findet der ganze Unterricht (alle Lektionen) in der L2 statt, spricht man von *totaler Immersion*, findet er z.B. nur zu einem Drittel oder zur Hälfte der Unterrichtszeit in der L2 statt, nennt man es *partielle Immersion*. Je nach Alter des Kindes bei Beginn wird in frühe Immersion (Kindergarten, 1.–3. Kl.), mittlere Immersion (4.–6. Kl.) und späte Immersion (ab 7. Kl.) unterschieden.

Der Begriff der schulischen Immersion ist weniger klar als der des natürlichen Erwerbs, denn im Zusammenhang mit Unterricht trifft man häufig auch auf den Begriff *zweisprachiger* oder *bilingualer* Unterricht. Die Begriffe *bilingual* (zweisprachig) und *immersiv* wurden bisher je nach Land, Schulmodell und Autor(-in) unterschiedlich, z.T. synonym verwendet. Die Begriffe rund um die schulische Immersion bedürfen daher weiterer Klärung:

Im Moment herrscht, was Schulmodelle betrifft, die die Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen sowohl als Mittel einsetzen als auch zum Ziel haben, ausgesprochene Polysemie. ... Auch das Begriffspaar «zweisprachiger Unterricht» und «Immersion» wird teils synonym, teils ergänzend gebraucht. Unter «Immersion» versteht man eine Lernsituation, während der Inhalte in der Zweit- oder Fremdsprache vermittelt werden, dies sowohl im

Fach- wie im Projektunterricht. Der Transfer zwischen den Sprachen geht implizit vorstatten. ... Demgegenüber bietet der zweisprachige Unterricht explizite Transfermöglichkeiten durch Sprachalternanz. (Brohy & Brégy, 1998, S. 86–87)

Bei den Methoden des schulischen Erwerbs unterscheidet demnach Brohy (1997) zwischen Immersion und *zweisprachigem (bilinguaem) Sachunterricht*, so auch Wode (1995) und Stern (1996). In der Immersion, unabhängig davon, ob sie partiell oder total ist, kommt im Unterricht während einer Lektion nur die Zweitsprache zur Anwendung. Im bilingualen Sachunterricht setzt man im Unterschied zum reinen Immersionsunterricht bewusst die Erstsprache zur Unterstützung ein, was eine Lehrkraft bedingt, die über eine gute Sprachkompetenz sowohl in der L1 wie der L2 verfügt. Innerhalb einer Lektion kommen demnach beide Sprachen vor, anfänglich vermehrt, mit der Zeit abnehmend (vgl. Abb. 1). Auch bilinguale Lektionen sind *immersiv*, wenn sie in einem Sachfach stattfinden. «*Immersiv*» ist der Oberbegriff für alle Varianten von Unterricht eines Sachfaches in der L2.

Totale Immersion für Anfänger(-innen), wie sie im Kindergarten möglich ist, wo die sprachlichen Kompetenzen vor allem über Handlungen und Spiel gelernt werden und keine Selektion den Unterricht belastet, ist z.B. im 7. Schuljahr nicht mehr in derselben Weise realisierbar, da der zu lernende Stoff viel abstrakter und theoretischer ist. Es muss deshalb mit bilinguaem Sachunterricht als Vorstufe oder Vorbereitung zur Immersion begonnen werden bei Lernenden, die zwar im Erwerb der Fremdsprache über das Anfänger(-innen)-Stadium hinaus sind, aber noch über zu wenig Kompetenzen verfügen, um einem einsprachigen Sachunterricht in der Fremdsprache folgen zu können. Die in dieser Arbeit entwickelte in den Sachunterricht integrierte Immersions-Didaktik versteht den Unterschied zwischen bilinguaem Sachunterricht und Immersion nur noch als *graduell*.

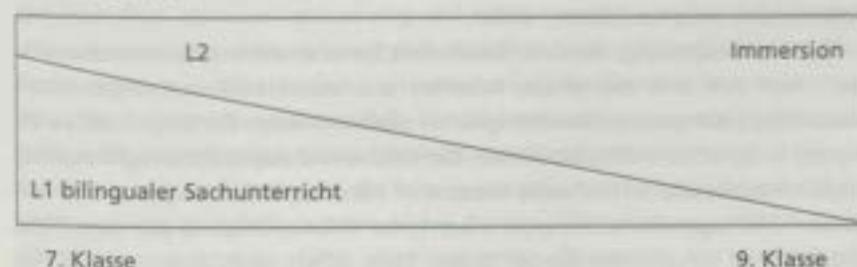


Abb. 1 Verteilung der zwei Sprachen während einer Lektion

Was im Folgenden für die französische Sprache exemplarisch abgehandelt wird, lässt sich auf andere Sprachen übertragen.

**1.2.2 Vorgeschichte des zweisprachigen Sachunterrichts: Immersion in Kanada**  
Zur Erreichung funktionaler Mehrsprachigkeit als Erziehungs- und Bildungsziel werden seit einigen Jahren nach den USA (Englisch / Spanisch) und nach Kanada (Englisch / Französisch) auch in Europa mehrere schulische Wege erprobt, die über einen traditionellen, lehrmittelbezogenen, kursonischen Fremdsprachenunterricht hinausgehen. Eines dieser Modelle ist der Immersionsunterricht in Kanada. Weitere Modelle sind «Lernen im Tandem» (Künzle & Müller, 1990) und viele Formen von Schüler(-innen)- und Lehrkräfteaustausch (Siegwart, 1997).

Als Vorbild für immersive Unterrichtsmodelle dient Kanada, wo seit 1965, in der französischsprachigen Provinz Quebec zweisprachige Schulen sehr erfolgreich sind (Wode, 1995). Einer kleinen Gruppe anglophoner Eltern, denen die Berufsaussichten ihrer Kinder sehr am Herzen lag, gelang es in den 60er Jahren, in Montreal, die Schulbehörden von der Notwendigkeit zu überzeugen, eine radikal andere Methode einzuführen. Durch die Anwendung der «immersiven Methode» wurde auf den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht verzichtet. Die Kinder sollten möglichst früh eine Zweitsprache so lernen, wie sie die Erstsprache gelernt hatten, indem sie die Sprache in der alltäglichen Umgebung oft hörten und zur Verrichtung ihrer schulischen Aufgaben brauchten. Das kanadische Schulsystem kam dem Anliegen des immersiven Unterrichts entgegen, da die Schule bis zum 8. Schuljahr eine Ganztagesgesamtschule ist und dadurch die Klassen immer im Klassenverband bleiben und gesamthaft immersiv unterrichtet werden konnten. Ab dem 9. Schuljahr, mit Beginn des Wahlfachsystems in der High School, musste und muss der immersive Unterricht dann kursweise organisiert werden. Es gibt in Kanada drei verschiedene Einstiegsaltersstufen: Frühe Immersion bei einem Beginn im Kindergarten oder in der 1./2. Klasse, mittlere Immersion mit Beginn in der 3., 4. oder 5. Klasse und späte Immersion mit Beginn nach dem 6. Schuljahr. Die frühe Immersion war in Kanada die erfolgreichste Variante (Wode, 1995).

In einer Umgebung, die dem natürlichen Spracherwerb nahe kommt und in der man sich mit relevanten Inhalten aus verschiedenen Fachbereichen beschäftigt, die auch verbindlich gelernt werden müssen (im Gegensatz zu Inhalten in Sprachlehrmitteln), lernen die Kinder und Jugendlichen gleichzeitig besser Französisch. Mittlerweile werden in Kanada jährlich ungefähr 300'000 Kinder und Jugendliche immersiv unterrichtet (Wode, 1995). Es gibt über 1000 Studien zum kanadischen Modell (Baker, 1996, zitiert nach Gordon, 1997). Das Modell wurde später auch an andern Orten übernommen. Weniger bekannt ist die Tatsache, dass es auch in Europa seit langem zweisprachige Schulen gibt, z.B. in Wales seit 1939 (Wode, 1995) im Kanton Graubünden, in Deutschland und Skandinavien. Seit einigen Jahren wird in der Schweiz vermehrt immersiver Unterricht angeboten, z.B. in den Kantonen Freiburg, Wallis, Bern, neu auch in

Zürich, Appenzell und Aargau (Brohy, 1998). Der offensichtliche Erfolg ermutigt seit den 80er-Jahren viele der Verantwortlichen in europäischen Schulen dem Beispiel zu folgen.

### 1.2.3 Die Leistungsfähigkeit des kanadischen Immersionsunterrichts

Sowohl die Leistungen in der Erstsprache (Englisch), der Zweitsprache (Französisch) als auch das Fachwissen wurden in Kanada umfassend evaluiert. Weil die Resultate von einer breiten Öffentlichkeit verfolgt wurden, mussten sie methodisch einem hohen Standard genügen. Die Evaluierungen sollten ein breites Spektrum an Fragen abdecken und wurden deshalb grösstenteils standardisiert. Dies brachte die bekannten Vor- und Nachteile mit sich, nämlich einerseits die relativ einfache Auswertung von gut quantifizierbaren Ergebnissen, andererseits die Reduktion der Komplexität von kommunikativen Kompetenzen auf ein zu lineares Evaluationsinstrumentarium. Vier Schüler(-innen)gruppen wurden einbezogen: Lernende in Immersionsklassen und Lernende in Klassen mit konventionellem Fremdsprachenunterricht (L1 Englisch, L2 Französisch) sowie Lernende mit L1 Französisch und Lernende mit L1 Englisch, damit die Resultate auch mit Native speakers (L1 sprechende Person) verglichen werden konnten.

Die Resultate zeigen Folgendes: In der L2 schliessen Lernende in Immersionsklassen wesentlich besser ab als solche in Klassen mit konventionellem Fremdsprachenunterricht. Die Unterschiede sind so gross, dass es oft nicht sinnvoll scheint, die beiden Gruppen dieselben Tests machen zu lassen (Wode, 1995). Bezüglich der rezeptiven Fähigkeiten, d.h. Lese- und Hörverstehen erreichen die Lernenden bei früher, totaler Immersion nach drei bis sieben Jahren L1-Niveau, vor allem was die sprachlichen Fertigkeiten und das Vokabular rund um den Schulbetrieb betrifft. Bei ausserschulischen Themen können Verständnisschwierigkeiten auftreten. Bei den produktiven Fähigkeiten (Sprechen und Schreiben) erreichen Immersionslernende nicht das L1-Niveau. Da die standardisierten Tests aber nur nach richtig und falsch urteilen, ist eine Präzisierung des Entwicklungsstandes nicht möglich. Künftige Tests sollten diesem Problem Rechnung tragen. Die Lernenden erreichen eine hohe Kommunikationskompetenz. Das Fachwissen wird ebenfalls nicht beeinträchtigt, wenn die L2-Kenntnisse zu Beginn des Immersionsunterrichts genügend entwickelt sind.

Vor allem Mathematik und die Naturwissenschaften wurden intensiv überprüft, weniger Geografie und Geschichte (Swain, 1986a; Genesee, 1987 & Calvé 1991, zitiert nach Wode, 1995). Auch Lernende, die erst 12- bis 15-jährig mit dem Immersionsunterricht begonnen haben, erzielten sehr gute Fortschritte. Älteren Lernenden stehen offenbar andere Ressourcen zur Verfügung (vgl. Kap. 2.1). Eine wichtige Frage, die immer wieder auftaucht, betrifft die Entwicklung der L1, vor allem bei früher Immersion, wo die Kinder sogar in der L2 in die Schriftlichkeit (Lesen und Schreiben) eingeführt werden. Die Resultate waren

eindeutig. Die L1 wird nicht beeinträchtigt, im Gegenteil: Durch das Lernen einer L2 und evtl. einer L3 wird auch die L1 bereichert. Neuere Untersuchungen deuten darauf hin, dass längerfristig mehrsprachige Personen ein höheres Niveau der L1 erreichen als einsprachige (Wode, 1995). Es können aber vorübergehend Schwächen in der Schriftlichkeit auftreten, vor allem, wenn die Einführung in die Schriftlichkeit gleichzeitig in zwei Sprachen erfolgt, was jedoch eher selten der Fall ist. In Kanada hat man gute Erfahrungen gemacht mit der Alphabetisierung in der L2 und der Einführung in die L1-Schriftlichkeit ab der 3./4. Klasse (Wode, 1995). Auch in den mündlichen Leistungen und in der Kommunikationsfähigkeit in der L1 erleiden Immersionsschüler(-innen) keine Nachteile, da der Sprechanteil ausserhalb des Unterrichts noch genügend gross ist.

Um die Resultate der Evaluierungen richtig einordnen zu können, muss man auch etwas über die Schülerpopulation erfahren. Da die Eltern in Kanada wählen können, ob sie ihre Kinder immersiv unterrichten lassen wollen oder nicht, liegt die Annahme nahe, dass es sich generell um besser motivierte und geförderte Schüler(-innen) handelt und dass die positiven Resultate dadurch zu erklären sind. Aber auch dieses kritische Argument konnte entkräftet werden (Wode, 1995; Stern, Eriksson, Le Pape-Racine, Reutener & Serra-Oesch, 1998).

Immersionunterricht eignet sich ebenso für lernstarke wie für lernschwache Kinder und Jugendliche. Eine Reihe von Tests mit Kindern mit unterschiedlichem IQ hat dies gezeigt. Holobrow, Genesee und Lambert (1991, zitiert nach Ellis, 1994) haben herausgefunden, dass Kinder aus Arbeitermilieus im immersiven Unterricht ebenso gute Leistungen erbringen wie Kinder aus dem Mittelstand. Aus einem lernschwachen Kind wird jedoch trotz Immersionunterricht kein lernstarkes.

Wode (1995) erwähnt allerdings nie die Qualität des Unterrichts und die Ausbildung der Lehrkräfte. Ebenso fällt bei Wode, aber auch in anderen Publikationen, der Mangel an methodischen und didaktischen Überlegungen auf. Im 2. Teil der vorliegenden Untersuchung wird diesbezüglich ein didaktisches Modell vorgeschlagen und ausführlich dargestellt.

Es steht ausser Zweifel, dass Immersion eine vielversprechende Methode zur effizienteren Zweitsprachenvermittlung ist. Um die Frage, warum immersiver Unterricht oder seine Vorstufe, der bilinguale Sachunterricht, verglichen mit dem traditionellen Fremdsprachenunterricht bessere Resultate zeitigt, beantworten zu können, sollen anschliessend auf umfassende Weise Erkenntnisse des Erst- und Zweitspracherwerbs auf dem Stand der 90er Jahre als Diskussionsgrundlage und unter dem Aspekt der Bedeutung für eine Didaktik des immersiven Unterrichts dargestellt und diskutiert werden.

1. «Jede Sprache ist grösser als wir, wir treten in sie ein, wir können sie bewohnen, befehlen, nicht aber beherrschen» (Racine, 1997, S. 58).

## 2. Erst- und Zweitspracherwerbsforschung

Das Ziel dieses Kapitels ist es, aufgrund einer Analyse der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung, Folgerungen zu ziehen für eine Immersionsdidaktik. Um diese begründen zu können, braucht es fundierte Kenntnisse und Aussagen über den L2-Erwerb (dem der L1-Erwerb zugrunde liegt), die – soweit möglich – aufgrund empirisch verifizierter Theorien allfälliger Kritik standhalten. Dabei müssen die nach wie vor offenen Fragen klar deklariert werden. Es werden im Folgenden zuerst die biologischen Voraussetzungen, die wichtigsten allgemeinen L1- und L2-Erwerbstheorien und der Stand der empirischen L1- und L2-Erwerbsforschung dargestellt.

Folgt man den Ausführungen von Fachbüchern über den L2-Erwerb, stellt man fest, dass vom Erstspracherwerb eher selten die Rede ist. In dieser Arbeit sollen nun einige wichtige Erkenntnisse aus der L1-Erwerbsforschung aufgenommen werden, um allfällige Steuerungsmöglichkeiten herauszufinden, die auf den L2-Erwerb übertragen werden könnten. Den Auswirkungen des gleichzeitigen Erwerbs von zwei Erstsprachen wurde bisher noch relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Mahlstedt z.B. (1996) gibt einen Einblick in bilinguale Erziehung. Im Allgemeinen ist deshalb hier nur von einsprachigem Erstspracherwerb die Rede, obwohl die Einsprachigkeit weltweit bei weitem nicht die Regel ist.

Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass der L1-Erwerb als Grundlernmodell von grosser Bedeutung für den L2-Erwerb ist, dass es Verbindungen zwischen ihnen gibt, vor allem im Anfängerstadium des L2-Erwerbs, und dass dabei das begriffliche Wissen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den L2-Lernerfolg hat. Für unseren Sachverhalt sind u.a. die Übersichten von Szagun (1993, 1996) und Grimm (1987, 1995) für den L1-Erwerb sowie u.a. von Ellis (1994, 1997) und Wode (1993, 1995) für den L2-Erwerb sehr hilfreich.

Die Ausführungen zum L1- und L2-Erwerb sind unter vier Fragestellungen bedeutsam: Wie wird der Erstspracherwerb durch die Umwelt beeinflusst? Gibt es Parallelitäten zwischen dem L1- und L2-Erwerb? Wenn ja, welche? Lassen sich Einfluss- oder Steuerungsmöglichkeiten vom L1-Erwerb auf den L2-Erwerb übertragen? Wenn ja, inwiefern? Inwieweit muss das Alter bei Beginn des L2-Erwerbs berücksichtigt werden? Im gegenwärtigen Zeitpunkt können nicht alle Fragen abschliessend beantwortet werden. Man muss sich vorläufig mit plausiblen Hypothesen behelfen, deren Verifizierung weitere Forschungsan-

strengungen erbringen werden.

## 2.1 Biologische Voraussetzungen des Sprach(en)erwerbs

Das Aufzeigen des heutigen Erkenntnisstandes bezüglich der biologischen Voraussetzungen ist einerseits insofern von Bedeutung, als dass man bis jetzt glaubte, es gäbe ein ideales Einstiegsalter für den L2-Erwerb. Wie in den folgenden Kapiteln gezeigt wird, ist dies nur in Bezug auf die Aussprache noch immer gültig. Hinsichtlich des allgemeinen L2-Erwerbs weiss man heute aufgrund der Gehirnforschung und empirischer Untersuchungen, dass es kein ideales Alter gibt, sondern dass ein L2-Lernerfolg in jedem Alter möglich ist. Allerdings ändern sich die entwicklungspsychologischen und kognitiven Voraussetzungen, was einen Einfluss auf die Lernweise hat und eine dem Alter angepasste Didaktik bedingt, wenn der Erwerb in einer schulschen Umgebung stattfindet. Andererseits ist Gehirnforschung von erstrangiger Bedeutung bei der Erklärung von Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung.

### 2.1.1 Die Verbindung von Lautrezeption und Lautproduktion

Zu den biologischen Voraussetzungen gehört die Möglichkeit zur lautlichen Umsetzung der geistig vorbereiteten Redeabsicht. Um entsprechende Lautfolgen produzieren zu können muss ein Kind wissen, welche Laute welcher Bedeutung zugeordnet werden, d.h. es muss aufgrund des Inputs bereits Bedeutungsregeln abgeleitet und gespeichert haben. Es gilt als erwiesen, dass Säuglinge von ihrer biologischen Voraussetzung her anfänglich in der Lage sind, sämtliche auf der Welt existierenden Sprachlaute aufzunehmen und sie zu reproduzieren. Diese ursprüngliche Kapazität geht aber mit der Zeit verloren, denn je nach Sprachgebiet werden sie nur eine Auswahl aller möglichen Sprachlaute hören. So kann z.B. ein japanisches Kind nach 10 Monaten den Unterschied zwischen «i» und «r» nicht mehr hören. Was man nicht hört, kann man auch nicht aussprechen. Interessant sind die Befunde, wonach Säuglinge ihre Erstsprache sehr früh von anderen Sprachen unterscheiden können, d.h. dass sie ihre Erstsprache erkennen und Wörter gut verstehen, lange bevor sie sie einwandfrei artikulieren können. Folgendes Beispiel soll dies illustrieren:

So unterhält sich ein Versuchsleiter mit einem kleinen Kind, das seinen Plastikfisch «Fis» nennt. Die Aussprache des Kindes imitierend, fragt der Versuchsleiter: «Ist das dein Fis?» «Nein», antwortet das Kind. «Das ist mein Fis». Weitere Imitationen weist es ebenfalls zurück bis der Versuchsleiter fragt: «Ist das dein Fisch?» «Ja», freut sich das Kind, «das ist mein Fis». (Brown, 1973, zitiert nach Grimm, 1987, S. 611)

Das Kind lernt sprechen, indem es immer wieder Lautverbindungen hört, die

offenbar etwas bedeuten, und bei denen die Beziehung Lautverbindung-Bedeutung konstant bleibt. Es versucht nun, diese Lautverbindungen nachzusprechen, d.h. das Gehörte zu Gesprochenem zu machen. Um eine möglichst akzentfreie Aussprache einer Zweit- oder Drittsprache zu erreichen, ist es von Vorteil, wenn sie möglichst früh gelernt wird, was aber nicht heisst, dass nicht auch erwachsene Personen eine akzentfreie Aussprache lernen können. Nur ist der Aufwand dafür viel grösser. Bei der Aussprache muss man von verschiedenen biologischen Voraussetzungen für den L1- und späteren L2-Erwerb ausgehen, wobei die Aussprache des L1-Erwerbs natürlich gelernt wird und diejenige der später hinzukommenden L2 stark gesteuert werden muss und kann. Verbindungen zur Didaktik können in Kap. 5.4.1 und 5.4.3 nachgelesen werden.

### 2.1.2 Stand der Gehirnforschung bezüglich des Spracherwerbs

Auch die Gehirnforschung liefert Erkenntnisse zu Fragen des Spracherwerbs, die dessen Steuerbarkeit annehmen lassen, und zur Frage nach einem optimalen Einstiegsalter in die L2. In diesem Kapitel werden, allerdings stark vereinfacht, einige Ergebnisse zur Entwicklung (Reifung) des Gehirns und seiner Arbeitsweise zusammengefasst.

Der in den 70er-Jahren einflussreiche Forscher Lenneberg hat versucht, die neurale Determiniertheit des Spracherwerbs aufzuzeigen (1967, zitiert nach Grimm, 1995). Er ging von der Plastizität des Nervensystems bis zur Pubertät aus und zeigte, dass sich die bei Säuglingen anfänglich in beiden Hirnhälften (Hemisphären) stattfindende Verarbeitung und Speicherung von Sprache langsam in die linke Hirnhälfte verlagert. Dieser Prozess wird Lateralisation genannt. Wird die linke Hirnhälfte bei einem Kind verletzt, kann sich die Sprache auch in der rechten entwickeln, d.h. dass gewisse Teile des Hirns andere Funktionen übernehmen können, wie dies z.B. auch bei Linkshändern oder Blinden der Fall ist. Die Periode bis zum Abschluss der Hirnreifung nennt er die kritische Periode. Wenn die Hirnreifung nach der Pubertät abgeschlossen sei, könne der L2-Erwerb nicht mehr auf dieselbe Art stattfinden. Die Flexibilität gehe danach verloren, weil die zerebrale Organisation fixiert und irreversibel sei, was heisst, dass es viel schwieriger werde, eine Zweit- oder Drittsprache zu lernen. Krashen (1973, zitiert nach Grimm, 1995) hingegen meint, dass die Dominanz schon mit 4 bis 5 Jahren ausgebildet sei und die Lateralisation nichts mit einer Begrenzung der Spracherwerbsfähigkeit zu tun habe. Molfeses, Freemans und Patermos' mehrfach replizierter Befund (1975, zitiert nach Grimm, 1995) weist auf eine laterale Funktionsgliederung bereits bei der Geburt hin. Es gibt gemäss Götze (1994) noch keine eindeutigen Aussagen über den Verlauf und Abschluss der kritischen Periode (Abschluss der Lateralisation) und somit über das beste Lernalter. Auch Huber, Poock und Weniger (1989, zitiert nach Götze, 1994) sind nach vielen Untersuchungen, auch mittels Computertomographie, vorsichtig

geworden und sprechen wohl noch von sprachdominanter Hemisphäre, betonen aber, dass die daraus zu ziehenden Konsequenzen unklar seien. Die Lateralisation kann demnach nicht mehr als Begründung für ein ideales Einstiegsalter in den L2-Erwerb herangezogen werden.

Es ist heute umstritten, ob Kinder Erwachsenen grundsätzlich im Fremdsprachenlernen überlegen sind. Aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen hat jedes Alter andere Lernvoraussetzungen, die es zu erfassen und zu optimieren gilt. Frühes L2-Lernen ist auf jeden Fall sinnvoll, unterschiedliche Bereiche werden in unterschiedlichen Altersstufen optimal erworben, wie z.B. Intonation und Aussprache bei kleinen Kindern. Formale Regelextraktionen hingegen können leichter von Erwachsenen bewältigt werden. Der in den Grundlagen abgeschlossene Erstspracherwerb bedeutet entgegen früheren Meinungen keineswegs eine Grenzlinie, von der aus weiteres Sprachenlernen erst möglich sein soll (s. Kap. 2.3.4).

Wissen über Zusammenhänge zwischen Informationsverarbeitung und -speicherung (Internalisierung) ist für die Erforschung des Spracherwerbs sehr hilfreich. Dabei interessiert bezüglich der Speicherung die Lokalisationstheorie, die klar abgrenzbare Funktionen einzelner Zentren (Areale) wie z.B. Broca und Wernicke vorgibt, und die mittels der Aphasieforschung (Gedächtnisverlust) zu verifizieren versucht wurde. Ob die Lokalisationstheorie Aussagen über ein ideales Einstiegsalter in den L2-Erwerb machen kann, wird sich weisen. Im Überblick des Sprachwissenschaftlers Götze (1994) über den Stand der Hirnforschung für den Spracherwerb fällt auf, dass die Resultate über die letzten Jahre in dieselbe Richtung gehen. Schon Paivio (1971, zitiert nach Götze, 1994) hatte behauptet, der Mensch besitze zwei verschiedene Gedächtnisspuren für das Langzeitgedächtnis, eine für das bildhafte, eine für das verbale Gedächtnis, wobei zwischen den beiden Verarbeitungssystemen enge wechselseitige Verbindungen bestünden. Auch Friederici bestätigte, dass Sprache im Gehirn mehrfach repräsentiert ist (1987, zitiert nach Götze, 1994). Sie glaubt, mit der Methode der Magnetencephalographie herausgefunden zu haben, dass Sprache als Prozess der Satzbildung (prozedural) und als Wissen (deklarativ) im Gehirn vorhanden ist. Auch Cubelli (1991, zitiert nach Götze, 1994) nimmt an, es gebe zwei verschiedene Sprachspeicher. Diese Hypothesen wurden bestätigt durch die mittels eines Kernspintomographen aufgenommenen Resultate der Forschergruppe Kim, Relkin, Kyoung-Min und Hirsch (1997). Sie beweisen, dass Sprachregeln (prozedural) in der Broca-Region gespeichert werden, der Wortschatz (deklarativ) in der Wernicke-Region. Bei zweisprachig aufgewachsenen Kindern sind die Strukturen beider Sprachen im selben Bereich in der Broca-Region abgelegt, die Strukturen später erworbener Sprachen hingegen in einem separaten Bereich. Das Gehirn von früh bilingualen Personen arbeitet demnach anders als dasjenige von monolingualen Personen. Solche früh bilinguale Per-

sonen eignen sich z.B. ohne spezifisches Training weniger als Dolmetscher(-innen), weil sie weniger schnell übersetzen können, da die beiden Sprachsysteme zwar am gleichen Ort, aber als je eigenes Sprachsystem abgelegt sind. Der Rückgriff auf das andere Sprachsystem dauert länger, weil es weniger Verbindungen zwischen den beiden Systemen gibt als bei jemandem, der das zweite Sprachsystem systematisch an das erste angeknüpft hat. Der Mythos vom zweisprachigen Kind, das keine Sprache richtig lernen kann, erweist sich u.a. auch deshalb als falsch. Im Gegenteil, es wird schon früh trainiert, zwei verschiedene Sprachsysteme nebeneinander zu benutzen und erhält so eine grössere sprachliche Flexibilität. Die Lokalisierung allein macht keine Aussagen über das ideale Einstiegsalter für den L2-Erwerb. Sie zeigt auch noch nicht auf, wie die Lernprozesse vor sich gehen, dazu braucht es Kenntnisse über die Informationsverarbeitung.

Die rasche Entwicklung bildgebender Verfahren (Löthi, 1998) wird in nächster Zeit weitere Aufschlüsse über die Informationsverarbeitung im Gehirn vermitteln. Neben vielen anderen bleibt die wichtige Frage zu klären, ob die Verarbeitungsprozesse im Gehirn nacheinander oder gleichzeitig ablaufen, d.h. ob sie serie- oder parallelgeschaltet sind. Heute weiss man, dass die Verarbeitungsprozesse parallel verlaufen können, was einen Einfluss auf die Theorie des L2-Spracherwerbs hat. Form und Inhalt können bei der Perzeption des Inputs gleichzeitig verarbeitet werden. Wenn die mentale Struktur darin bestünde, zwischen separaten Items gleichzeitig gewichtete Verbindungen herzustellen, würde der Begriff Regel in Frage gestellt. Anstatt zuerst die Regel zu lernen, um sie dann anzuwenden, (z.B.: Die reguläre Vergangenheit im Englischen wird so gebildet, indem die Endung *-ed* an die Grundform des Verbs gehängt wird.), würde jedes gespeicherte Verb einzeln mit der Endung *-ed* versehen. Dies wäre auch eine Erklärung, warum die Lernenden in der Lernersprache nicht allen Verben gleichzeitig die richtige Endung zuordnen.

Folgende gesicherte Erkenntnisse sind für den Spracherwerb wichtig: Das menschliche Gehirn enthält bis zu 100 Mia<sup>9</sup> Nervenzellen (Neuronen), die alle miteinander durch Synapsen verbunden sind (mehrere hundert pro Nervenzelle). Die Nervenzellen verändern sich nicht, ausser dass sie abgebaut werden. Die Reizempfangsstellen, die Dendriten, die Reizabgabestellen, die Axone, sowie die Synapsen verändern sich jedoch lebenslang. Bei häufigen und starken Reizen werden die Synapsen verstärkt, sodass der Informationsfluss schneller wird, oder es entstehen neue. Bei Habituation oder Ausfall von Reizen verengen sich die Synapsen. Das Gehirn wird als ein in sich geschlossenes System betrachtet, in dem alle Zellen miteinander verbunden oder vernetzt sind und dessen Leistungsfähigkeit lebenslang beeinflusst und erhalten werden kann. In diesem Sinne spielt die kritische Periode beim Sprachenlernen eine weniger grosse Rolle.

Neueste Forschungen versuchen, die Theorie der neuronalen Netze zu entwickeln und empirisch zu belegen. Wahrnehmung, Sprache und Denken werden als Phänomene verstanden, die auf neuronalen Netzwerken basieren und untereinander durch Nervenzell-Ensembles (Neuronen und Synapsen) verbunden sind. Diese werden je nach Bedarf aktiviert. Sind mehrere Nervenzellen gleichzeitig aktiv, verstärken sich die Synapsen zwischen ihnen und eine Gruppe von Neuronen vernetzt sich zu einem Zellverband. Auch Zellverbände sind miteinander verbunden. So hinterlassen Gespräche, Bilder, Aussagen, Namen usw. komplexe Gedächtnisspuren (Götze, 1994). Diese Richtung wird als *konnektionistisch* bezeichnet und umfasst auch Elemente der Chaostheorie. Der Kanadier D. Hebb (1949, zitiert nach Götze, 1994) vertrat sie schon vor 40 Jahren, sie erschien aber damals als zu radikal, weil sie auch den Annahmen der künstlichen Intelligenz zuwiderlief, die auf dem dualen Prinzip aufgebaut war. Forschungen mit der Positronen-Emissions-Tomographie (PET), einem nuklearen Verfahren, mit dem man Stoffwechselfvorgänge nachweisen kann, stärken die konnektionistische Theorie. Patterson, Seidenberg und McClelland (1989, zitiert nach Götze, 1994) kommen zum Ergebnis, «dass bei der Umsetzung des geschriebenen Wortes in seine phonologisch korrekte Aussprache zumindest zwei unterschiedliche Routinen aktiviert werden, also nicht mehr als linear-sequentielle Informationsverarbeitung, sondern als *parallel distributed processing* (PDP)» (S. 185). Die *Korrelationstheorie* (zeitliche Verknüpfung neuronaler Vorgänge) des Neuroinformatikers Christoph von der Malsburg (1991, zitiert nach Götze, 1994) geht in eine ähnliche Richtung. Die blitzschnellen Verbindungen würden von keiner Zentrale aus gesteuert, sondern seien in stetiger Veränderung. Neuronen feuerten in synchronen Schwingungen, auch wenn sie räumlich sehr weit voneinander entfernt seien. Die Geschwindigkeit der Informationsübermittlung beträgt 350 km pro Stunde (Reye, 1998). Der konnektionistischen Theorie der Hirnforschung würde diejenige Praxis des L2-Unterrichts am besten entsprechen, in der ein breites und variables Angebot kommunikativer, kreativer und kognitiver Lehreinheiten möglichst viele und unterschiedliche sinnliche Reizwirkungen auslöst. Die Lehrkraft müsste über ein vielfältiges Repertoire verfügen, um es je nach Bedarf und Vorkenntnissen der Lernenden einzusetzen. Sie müsste ausserdem die jeweiligen Lernerbiographien kennen.

Obwohl bezüglich der biologischen Voraussetzung weiterhin noch viele Fragen offen bleiben, kann von der Flexibilität und grossen Leistungsfähigkeit des Gehirns abgeleitet werden, dass die Lernbarkeit der L2 von der lernwilligen Person selbst und durch die Umwelt bis zu einem gewissen Grad lebenslanglich steuerbar ist, wenn die biologischen Voraussetzungen optimal unterstützt werden. Diese sind für den L2-Erwerb dieselben wie für den L1-Erwerb, ausser dass die biologische Reifung je nach Beginn des L2-Erwerbs schon fortgeschrittener, wenn nicht abgeschlossen ist. Die aktuelle Gehirnforschung bestätigt die kon-

struktivistischen Lerntheorien. In der Spracherwerbtheorie-Diskussion fällt auf, dass eine gewisse Abkehr vom dualen Denken in Richtung systemisches Denken stattfindet, was dem Gegenstand wohl gerechter und von der empirischen Forschung bestätigt wird. Die parallele Verarbeitungsweise widerspricht allerdings einer breiten bisherigen theoretischen Basis und erscheint deshalb vorderhand noch sehr kontrovers.

## 2.2 Spracherwerbtheorien

Will man Aussagen über Einflussmöglichkeiten (Steuerbarkeit) auf das Sprachenlernen machen, kommt man nicht umhin zuerst die alte Frage zu stellen, ob Sprache angeboren ist (*inside-out*-Theorien, z.B. Chomsky) oder nicht (*outside-in*-Theorien behavioristisch z.B. bei Skinner) (Grimm, 1995). In dieser absoluten Form kann sie heute zwar nicht mehr gestellt werden, sondern man fragt, was angeboren ist, und wie die Umweltbedingungen für eine optimale Sprachentwicklung sein müssten. Die aktuellen Theorien sind moderat und suchen die Passung zwischen inneren und äusseren Bedingungen. Obwohl Chomsky und Skinner von entgegengesetzten Positionen ausgingen, werden hier die wichtigsten Aussagen der heute noch bedeutenden Forscher kurz zusammengefasst, ebenfalls diejenigen von Piaget, Wygotzki und Bruner.

### 2.2.1 Nativistische, behavioristische, kognitive und interaktionistische Theorien des L1-Erwerbs

Chomsky geht in seiner *nativistischen* Theorie davon aus, dass allen Sprachsystemen dieselben abstrakten Prinzipien mit zusätzlich verschiedenen Parametern zugrundeliegen, die je nach Sprache unterschiedlich ausgeformt sind. Die Sprachen basieren demnach auf einer *Universalgrammatik* (UG) (Chomsky, 1981, zitiert nach Edmondson & House, 1993). Wode versteht Chomsky folgendermassen:

Die durch die UG festgelegten Optionen werden Parameter genannt. Sie betreffen z.B. die Möglichkeiten der Wortstellung, von Flexionssystemen usw. Die Parameter sind zu Beginn des Spracherwerbs offen in dem Sinne, dass sie je nach Sprache unterschiedlich ausgefüllt werden können. Die Relationen unter den Parametern legen fest, wieweit die Ausprägung des einen mit der eines anderen vereinbar ist. Können beide in der gleichen Sprache vorkommen? Bedingen sie einander oder schliessen sie einander aus?... Die Lernaufgabe besteht in der Fixierung der Parameter. (Wode, 1993, S. 54/55)

Die Menschen besäßen, so Chomsky, einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus, ein spezifisch genetisches Programm (LAD, *language acquisition device*), das sich vor allem auf die Sprachstruktur beziehe und nicht auf die

Bedeutung (Semantik). Zwei Definitionen sollen den Begriff erhellen: «LAD ist ein Arsenal von mentalen Schemata, die festlegen, welche Strukturen überhaupt in menschlichen Sprachen möglich sind» (Wode, 1993, S. 54). Grimm nennt LAD «... ein(en) aus universellen Strukturprinzipien bestehende(n) Regelapparat, durch den der Grammatikerwerbsprozess im Sozialisationsprozess geleitet, bzw. kanalisiert wird» (Grimm, 1987, S. 591). Chomsky ist der Begründer der transformationell-generativen Grammatik (TG), die besagt, dass ein begrenztes Regelsystem das Verstehen und Produzieren einer unendlichen Zahl von sprachlichen Äußerungen erlaubt. Er argumentiert, dass viele Kinder korrekte Sätze bilden, die sie noch nie gehört haben können und unkorrekte, auf die durch die Beziehungspersonen sicher keine Verstärkungen erfolgen, wie in Skinners Theorie behauptet. Auch hörten Kinder im Alltag sehr viele unkorrekte und unvollständige Sätze, die, wenn sie sie imitieren würden, unmöglich zu einem vollständig richtigen Aufbau der Syntax führten. Diese Argumente führt er als Beweise an für die Existenz einer genetischen Prädisposition und einer festen Anzahl von Optionen, mit denen der Mensch ausgerüstet sei, und aus denen er je nach Inputsprache<sup>3</sup> eine bestimmte Wahl treffen müsse. Neueste Genforschungen scheinen Chomskys These zu stützen (Renninger, 1998). Durch fortgesetzte Hypothesenüberprüfung wird demnach die Struktur der Sprache herausgefunden. Da bei dieser Vorgehensweise nicht jedes Strukturmerkmal einzeln gelernt werden muss, kann der Lernvorgang rationalisiert werden. Wode (1993) kritisiert an Chomskys Theorie, dass sie sich nur auf einsprachige Menschen beziehe.

In einer Rezension stellte sich Chomsky (1959, zitiert nach Edmondson & House, 1993) ganz in Opposition zum Behavioristen Skinner, der in seinem Buch «Verbal behavior» 1957 ohne innere, geistige Vorgänge zu beachten, vor allem das von aussen beobachtbare Verhalten (*input - output, stimulus - response*) als Basis nahm, Spracherwerb mit dem Verstärkungsprinzip erklärte und somit vom alleinigen Erfahrungslernen ausging.

Im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung und dem Spracherwerb wird häufig Piaget erwähnt (Edmondson & House, 1993, Szagun 1996, Grimm 1995), obwohl er sich mit Spracherwerb vor allem im Zusammenhang mit der Entstehung des Denkens befasst hat. Aber seine Beschreibung der universal gültigen Entwicklungsstufen, insbesondere der sensomotorischen Entwicklung, die zur Objektpermanenz<sup>4</sup> und zur Symbolbildung führt, ist für die Erklärung des Spracherwerbs aufschlussreich. Er ging davon aus, dass im Menschen sozusagen ein biologisches Lernprogramm existiert, das seine geistige Entwicklung ermöglicht. Die von ihm angenommenen vorprogrammierten Entwicklungsstufen oder -phasen können zwar individuell etwas früher oder später eintreten, sind aber grundsätzlich invariant, d.h. die vorherige Stufe ist immer notwendige Bedingung für die nächste<sup>5</sup>. Die Übergänge von einer Stufe zur anderen sind

fließend und in den höheren Entwicklungsstufen bleiben Spuren der früheren erhalten. Das Kind verarbeitet von Geburt an die aufgenommenen Umweltreize zu eigenen Handlungs- und Denkschemata, indem es sie einerseits *assimiliert*, d. h. in sein schon vorhandenes Wissen integriert (einverleibt) oder indem es das bereits erworbene Wissenssystem *akkomodiert* (anpasst). Das Streben nach einem Gleichgewicht (*Äquilibration*) ist sozusagen der Motor der geistigen Entwicklung. Dies geschieht schon vor dem Erwerb der Sprache, die neben andern, nonverbalen Kommunikations- und Denkmitteln, das differenzierteste ist. Piagets Entwicklungstheorie ist konstruktivistisch, d.h. auf den biologischen Voraussetzungen aufbauend und in Interaktion mit ihnen ist die individuelle Verarbeitung der Erfahrung die Grundlage des Lernens. Seine Sichtweise wird in den wesentlichen Aussagen durch die neuesten Forschungsergebnisse bestätigt. Sinclair (1973, zitiert nach Szagun 93) betont den Zusammenhang zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung, indem sie die Fähigkeit zu räumlicher und zeitlicher Einordnung des sensomotorischen Kindes voraussetzt für die Fähigkeit, sprachliche Elemente aneinander reihen zu können. Tomasello und Farra (1984, zitiert nach Szagun, 1993) haben diese These bestätigt: Kinder der 5. sensomotorischen Stufe können Wörter, die unsichtbare Ortsverlagerungen encodieren (z.B. dahinter), noch nicht lernen. Es stellt sich die Frage, wieweit das jeweilige frühkindliche, allgemeine kognitive Entwicklungsstadium die Basis ist für den Spracherwerb und wieweit die soziale Interaktion.

Grundlegend für soziolinguistische Interaktionstheorien ist seit einigen Jahren Wygotzkis Aktivitätstheorie, deren Schlüsselwörter «Motiv» und «Internalisation» heissen. Wygotzki (1974) ist der Meinung, dass Lernende bei jeder Aktivität für sich ein Ziel formulieren und somit ein Motiv haben. Er betonte schon in den 30er-Jahren, dass das Kind die Sprache nicht allein lerne, sondern vor allem in Interaktion und Kommunikation mit einer Bezugsperson. Das zweite Schlüsselwort betrifft die Art, wie Lernende mit Hilfe von «Experten und Expertinnen», also Erwachsenen oder älteren Kindern, ein Problem lösen, auch ein sprachliches, und die Lösung internalisieren. Dabei kommen die Lernenden zu Lösungen, die sie allein nicht herausgefunden hätten. Durch interpersonale Aktivität gelangen sie somit in die «zone of proximal development» (Zone der nächsten Entwicklung). Die gemeinsame Aktivität ist ein Verfahren zur Festlegung des aktuellen Entwicklungsstandes (was das Kind autonom kann) und des nächsten Entwicklungsschrittes (was es mit Hilfe eines(r) Erwachsenen kann).

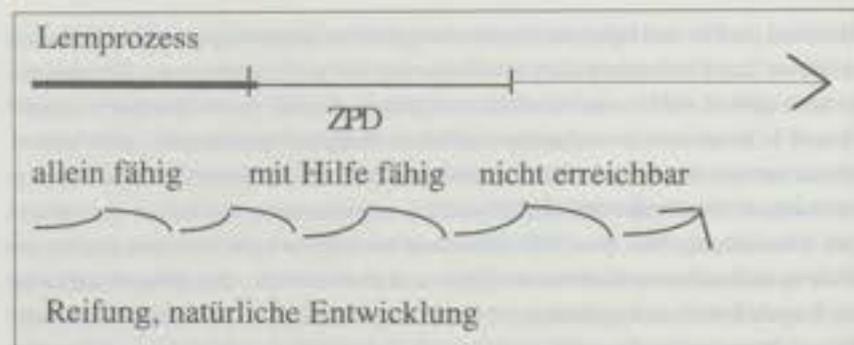


Abb. 2 Vygotskis «Zone der nächsten Entwicklung» (ZPD)

Bruner (1997) folgt Vygotski und betont das starke Angewiesensein des Säuglings auf die Mutter, die dem Kind den äusseren Kommunikationsrahmen und somit das Spracherwerbsmuster als Instrument zur Erreichung seiner Ziele bietet. Bruner führt für diesen Kommunikationsrahmen den Begriff des «Formats» ein, oder auch LASS (*Language Acquisition Support System*). Damit meint er den meisters familiären Interaktionsrahmen, in dem das Kind in einer privilegierten Situation seine ersten sprachlichen Schritte unternimmt. Ein Grossteil seiner erstaunlich systematischen Aktivität sei kommunikativ und sozial. Schon vor dem eigentlichen Spracherwerb entdeckte das Kind Bewältigungsstrategien hinsichtlich sozialer Erfordernisse. Diese seien bereits kulturell geprägt und gäben ihm eine bestimmte Ordnung vor. Das Kind und die Bezugsperson kombinierten ständig Elemente, um Bedeutungen zu gewinnen, Interpretationen zuzuordnen und Absichten zu erschliessen. Das Kleinkind könne vor dem Eintritt in die Sprache bereits unterscheiden zwischen spezifisch und nicht spezifisch, zwischen Zuständen und Prozessen, punktuellen und wiederkehrenden Handlungen, zwischen ursächlichen und nicht ursächlichen Vorgängen. Die nahen Bezugspersonen veränderten ihr Sprachverhalten in der Absicht, dem Kind das Lernen zu erleichtern (Bruner, 1997). Das LASS sei zusammen mit der angeborenen Sprachlernfähigkeit, dem LAD, die Basis des L1-Erwerbs (Bruner, 1997). So gesehen manifestiert sich Sprachentwicklung zuerst in sozialer Interaktion und erst dann als Bestandteil von inneren Prozessen, was in einem gewissen Gegensatz zu Piaget steht, der die Interaktion und Kooperation mit anderen Individuen mittels der Sprache in erster Linie im Zusammenhang mit dem Denken sieht, das durch Sprache korrigiert oder bereichert, d.h. reguliert werden kann.

Obwohl weiterhin noch viele Fragen bestehen, kann man zusammenfassend sagen, dass der L1-Erwerb ein hochkomplexer Prozess ist, der ohne soziale Interaktion nicht möglich wäre. Im Kleinkind sind gemäss der aktuellen L1-Erwerbstheorie eine Prädisposition zum Sprachenlernen, sozusagen sprachent-

wicklungsspezifische Fähigkeiten vorhanden, die es ihm erlauben, aufgrund der Umgebungssprache(n), auch Inputsprache(n) genannt, seine Sprache(n) in einem komplexen Lernprozess zu konstruieren. Die Art und Weise der sozialen Interaktion bestimmt zusammen mit der kognitiven Entwicklung bis zu einem gewissen Grad die Qualität des L1-Erwerbs (vgl. Kap 2.3.3), der in mancher Hinsicht als Basis für den L2-Erwerb gelten kann.

### 2.2.2 Nativistische, behavioristische und interaktionistische (kognitive) Theorien des L2-Erwerbs sowie die Lernaltersforschung

In diesem Kapitel werden die Theorien des L2-Erwerbs zusammengefasst mit dem Ziel herauszufinden, ob sie kohärent sind mit den Theorien des L1-Erwerbs, und was davon für den immersiven Unterricht relevant ist.

Währenddem das Interesse am L1-Erwerb im 20. Jh. immer vorhanden war, – nur der zweite Weltkrieg brachte eine vorübergehende Stagnation –, wurden Forschungen über den Erwerb von Zweit- oder Fremdsprachen hingegen erst im Zusammenhang mit dem erhöhten Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen vom zweiten Weltkrieg an in den USA intensiviert. Da Handlungsbedarf herrschte, richtete sich das Hauptaugenmerk vor allem auf die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (FU), also auf den Einfluss der Lehrkraft, auf die Lernmaterialien und die Lerntechnologien; vertiefte Kenntnisse der Lehrkräfte über den L1- oder L2-Erwerb wurden nicht als Voraussetzung betrachtet. Das Hauptinteresse galt dem Lernerfolg, der an der Fehlerhäufigkeit gemessen wurde. Erst in den 50er-Jahren wuchs die Erkenntnis, dass erfolgreicher Unterricht der Grundlagen der Spracherwerbsforschung bedarf, die in der Folge in den 60er-Jahren stark gefördert wurde.

Die folgenden Ausführungen orientieren sich vor allem an Kim (1993), an Knapp-Potthoff/Knapp (1982), an Edmondson/House (1993) und an Ellis (1994): Historisch gesehen wurden vorerst nacheinander einzelne Forschungsschwerpunkte fokussiert, die auf den Theorien des L1-Erwerbs aufbauten. Drei unterschiedliche Sichtweisen sind dabei zu erwähnen (Kim, 1993), wobei heute die dritte diejenige zu sein scheint, die den L2-Erwerb am besten zu erklären vermag:

Lerntheorien	Bestimmende Faktoren
1. behavioristisch	externe Faktoren
2. nativistisch	interne Faktoren
3. interaktionistisch (sozial / kognitiv)	beide Faktorentypen

Tab. 1 Übersicht über die wichtigsten Arten von L2-Erwerbstheorien

#### *Die verhaltenspsychologische Kontrastiv- oder Interferenzhypothese*

Die L2-Erwerbsforschung in den USA nach dem 2. Weltkrieg war von der Verhaltenspsychologie (Behaviorismus) stark beeinflusst, die sich ihrerseits auf den Strukturalismus<sup>4</sup> bezog (Digeser, 1983). In den frühen 60er-Jahren setzte man viel Hoffnung in die sogenannte Kontrastivhypothese. Aus behavioristischer Sicht wurde der L1-Erwerb als mechanisch angelegter Gewohnheitsbildungsprozess betrachtet, der von den Lernenden auf den L2-Erwerb übertragen werden konnte (Kim, 1993). Der L1-Erwerb galt somit als Grundlage für den L2-Erwerb. Der Transfer konnte positiv sein, wenn die Normen und Regeln zwischen den zwei Sprachen übereinstimmten (Inferenz) oder negativ, also zu Fehlleistungen führend, wenn die Normen und Regeln nicht übereinstimmten (Interferenz). Durch den Vergleich der beiden Sprachen glaubte man voraussagen zu können, wo bei den Lernenden Schwierigkeiten auftreten würden und wo nicht und wie der Lernprozess durch die Wahl des Inputs gesteuert werden könnte. Waren die Strukturen gleich, genügte eine Übertragung der L1-Gewohnheiten, waren sie verschieden, brauchte es die Automatisierung von neuen Gewohnheiten. Fehler wurden grundsätzlich als unerwünscht betrachtet und mussten vermieden werden. Diese eingeschränkte Sichtweise brachte nicht den erhofften Erfolg, da im Lernprozess einerseits viele Fehler auftraten, die nicht durch Interferenz erklärt werden konnten, und andererseits vorhergesagte und erwartete Fehler nicht auftraten (Ellis, 1994). Durch die spätere Lernerforschung liess sich höchstens eine abgeschwächte Form der Kontrastivhypothese legitimieren. Sie konnte seit den 70er-Jahren weder zur Erklärung des L2-Erwerbs noch bei der Konzipierung von Lehrmitteln als alleinige Grundlage herangezogen werden.

#### *Die nativistische Identitätshypothese*

Als nativistisch (angeboren) begründet, Ellis (1994) nennt sie *mentalistic theories*, gilt die von Chomsky beeinflusste L1=L2-Hypothese oder Identitätshypothese, die von der Annahme der sprachlichen Universalien (grundsätzlich gleicher Aufbau aller Sprachen) ausgeht und davon, dass der L2-Erwerb aufgrund des LAD (*Language acquisition device*) und des damit verbundenen Struktur-auffindungsverfahrens mehr oder weniger gleich verläuft wie der L1-Erwerb. Mit diesen Überlegungen verband sich wieder ein vermehrtes Interesse am L1-Erwerb. Ein Transfer von der L1 zur L2 war demnach überflüssig und wurde als Mittel der Hypothesenbildung ausgeschlossen (Knapp-Potthoff/ Knapp, 1982). Von daher stammt die Forderung nach der absoluten Trennung von L1 und L2 im Fremdsprachenunterricht (FU). Zur Verifizierung der L1=L2-Hypothese wurden ausschliesslich Fehleranalysen in Output-Studien gemacht. Man fand zwar offensichtliche Ähnlichkeiten zwischen dem L1- und L2-Erwerb, vor allem bei jungen Lernenden, im Anfängerstadium und im natürlichen L2-Erwerb, wobei die Entwicklungen im syntaktischen Bereich ähnlicher waren als in der Mor-

phologie (Ellis, 1994). Generell lässt sich trotzdem sagen, dass je nach Alter, Sprachenkombination, gesteuerter oder ungesteuerter Situation und individuellen Faktoren sowohl die Lernprozesse wie die Ergebnisse variieren. Weitere Forschungen sind notwendig, denn die Meinungen gehen auseinander. Heute spricht man von einer abgeschwächten L1=L2 Hypothese, d.h. dass die Strukturbildung der L2 auch über den Transfer aus der L1 erfolgt. Sowohl die Kontrastivhypothese, die einen umfassenden Transfer von der L1 zur L2 postulierte als auch die entgegengesetzte Identitätshypothese, die den Transfer verneinte, hatten Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht und die Lehrmittel, die heute übereinstimmend in ihrer Ausschliesslichkeit als überholt gelten.

#### *Die Interaktionstheorien*

In der neueren Forschung gewinnt der Gedanke an Bedeutung, dass Lernprozesse von verschiedensten zusammenspielenden Faktoren abhängen und in einem grösseren Zusammenhang gesehen werden müssen, d.h. es gibt sowohl eine angeborene Disposition zum Sprachenlernen wie auch die Beeinflussung durch die Umwelt. Es gibt sowohl Ähnlichkeiten im L1- und L2-Aufbau, als auch Interferenzen. Die Einsicht, dass Polarisierungen durch einseitige Betonung gewisser Aspekte weder die Forschenden noch die Sache weiterbrachten, führte – unter Einbezug der L1-Erwerbsforschung – zum Interaktionsmodell. Auf der Basis der Annahme einer genetischen Prädisposition zum Spracherwerb, wird der Begriff Interaktion zweifach verwendet, d.h. einerseits soziolinguistisch orientiert (vgl. Kap. 2.3.3) als Interaktion zwischen Personen, deren grosse Bedeutung aus der L1-Erwerbsforschung bekannt ist, z.B. die Interaktion zwischen Mutter und Kind (Bruner, 1997; Wygotski, 1974). Der L2-Erwerb wird demnach als variabler Prozess verstanden, der durch externe Faktoren wie sprachliche, individuelle und soziale Variablen beeinflusst wird. Andererseits ist die Interaktionstheorie kognitionspsychologisch orientiert, was heisst, dass die komplexe Interaktion des menschlichen Lernsystems zwischen dem sprachlichen L2-Input und den sprachlichen L2-Äusserungen (Output) (Ellis, 1994), d.h. was in der *black box* geschieht, fokussiert wird. Die Interaktionstheorie geht von den Lernenden aus, die bewusst oder unbewusst ihr Lernen mittels Strategien steuern. Im Zentrum des Interesses steht der Lernprozess.

#### *Lernersprachetheorie als Teil der Interaktionstheorie (Input- und Outputhypothese)*

Wie beim L1-Erwerb sieht man den L2-Erwerb auch als Lernprozess, der aufgrund des im Aufbau begriffenen Lerner Sprachsystems zu einer zunehmenden Korrektheit der Sprachanwendung führt. Ähnlich wie beim L1-Erwerb treten in der Lerner Sprache gewisse Fehler regelhaft auf. Ihre Analyse bestätigt die Konstruktion systematischer, transitorischer Zwischensysteme, die durch den laufenden L2-Erwerb ständig der Zielsprache angepasst werden. Die sprachlichen Äusserungen während dieses Prozesses haben verschiedene Autor(-innen) be-

nannt: transitional competence und learner language (Corder, 1967; zitiert nach Edmondson & House, 1993 und Ellis, 1994), approximative systems (Nemser, 1971, zitiert nach Edmondson & House, 1993), interlanguage (Selinker, 1972, zitiert nach Edmondson & House 1993; Digeser, 1983), Interimsprache (Raabe, 1974, zitiert nach Edmondson & House 1993); Wode (1994) nennt sie Zwischen- oder Interimssprachen, die von den Lernenden kontinuierlich entwickelt werden, wenn sie nicht fossilieren (stillstehen). Die Begriffe sind nicht ganz synonym, zeigen aber doch die grosse Bedeutung, die der Lernaltersprache beigemessen wird.

Um die Interaktion (Vorgehen im Gehirn) zwischen dem sprachlichen Input (Hörverstehen und Leseverstehen) und dem sprachlichen Output (Sprechen und Schreiben) für den L2-Erwerb erforschen zu können, wurden zwei Hypothesen formuliert. Die ältere Inputhypothese besagt, dass vor allem die Art (z.B. der Schwierigkeitsgrad) und Häufigkeit des Inputs für den L2-Erwerb verantwortlich ist, d. h. dass eher nachahmendes Lernen stattfindet. Die jüngere Outputhypothese, z.B. nach Kaspar (1988, zitiert nach Kim, 1994) besagt, dass durch Selektion aus dem Input Hypothesen über korrekte Sprachanwendung gebildet werden, die vor allem durch Output verifiziert werden. Wird die Hypothese bestätigt, kann das erworbene Element in die Lernaltersprache aufgenommen werden. Der Lernvorgang bedingt einen möglichst häufigen Output. Wenn die Hypothese nicht verifiziert werden kann, muss von den Lernenden eine neue Hypothese gebildet werden, die mit dem Input verglichen wird. Beim Testen des neuen Outputs in der Interaktion mit Gesprächspartner(-innen) erhalten die Lernenden Rückmeldungen, die wiederum ihre Hypothesen bestätigen oder nicht. Unklare Orientierungen bezüglich sprachlicher Normen bleiben auf diese Weise nicht lange bestehen. Die Einsicht in die Notwendigkeit von Hypothesenbildung bei der Sprachproduktion war ein bedeutender Fortschritt in der L2-Erwerbsforschung. Sie hat zu einem positiven Fehlerbild geführt, d. h. dass sprachliche Fortschritte nur über «Fehler» erzielt werden können.

Abschliessend ist zu sagen, dass die L2-Erwerbstheoretiker(-innen) auf den L1-Theorien aufbauen und die geeignetsten weiterentwickeln. Auch im L2-Erwerb ist man noch nicht zur Formulierung einer allgemeinen, konsistenten Theorie vorgedrungen, obwohl mit viel präziseren Methoden und verbesserten technischen Möglichkeiten in allen Bereichen gleichzeitig, häufig interdisziplinär, empirisch geforscht wird. Nativistische und behavioristische Theorien werden, wo es sinnvoll erscheint, in die interaktionistischen Theorie(n) einbezogen. Sie gelten bei weitem nicht mehr allein als Grundlage für empirische Forschung, sondern es werden diejenigen Aussagen favorisiert, die sich am erklärungsstärksten erwiesen haben. Dem immersiven Unterricht wird in dieser Arbeit die Interaktionstheorie und mit ihr die Lernaltersprachetheorie zugrunde gelegt. Nachdem nun die wesentlichen Theorien bekannt sind, geht es darum,

das mit empirischen Mitteln herausgefundene Wissen darzulegen, um weitere Grundlagen zu erhalten für L2-Unterricht allgemein, im Besonderen aber für eine noch weitgehend inexistenten Immersionsdidaktik.

## 2.3 Die empirische L1- und L2-Erwerbsforschung

Das folgende Kapitel dient der Darstellung des Standes der empirischen L1- und L2-Erwerbsforschung. Es wird dabei auch Einblick gewährt in die komplexe Forschungssituation: Der Sprachaufbau (Semantik, Struktur, Pragmatik) wird ausführlich beschrieben, ebenso das soziale Umfeld und die individuellen Unterschiede, die ihn beeinflussen. Der Versuch, einzelne Bereiche des L1-Erwerbs mit dem L2-Erwerb zu vergleichen, soll zeigen, ob gewisse Erkenntnisse für eine Immersionsdidaktik übernommen werden können.

### 2.3.1 Die Methoden der L2-Erwerbsforschung

Ein Überblick in Tabelle 2 zeigt die höhere Komplexität der L2-Erwerbsforschungssituation im Verhältnis zu derjenigen des L1-Erwerbs<sup>1</sup>. Mehrere zusätzliche Variablen müssen berücksichtigt werden: die Erwerbsart (natürlich oder schulisch), die soziale Lernsituation des Individuums im sprachlichen Umfeld (Wode, 1993) sowie das Alter bei Beginn des L2-Lernens. Zwei Forschungsperspektiven müssen im schulischen Lernen unterschieden werden: Die Lehr- oder Lernforschung, wobei die Lernforschung von den Lernenden ausgeht (in natürlicher und schulischer Umgebung), die Lehrforschung von den Lehrenden und den Unterrichtsmethoden. Man kann z.B. die Wirkung bestimmter Lehrmethoden auf Erwachsene untersuchen oder die Entwicklung des Zweitspracherwerbs bei Kindern in ungesteuerter, natürlicher Situation.

<b>1) Erwerbsart<sup>1</sup></b>	
ausserschulisch, unter folgenden Begriffen: unbewusster Erwerb	schulisch, unter folgenden Begriffen: bewusstes Lernen
ungesteuert	gesteuert
acquisition	learning/apprentissage
implizit	explizit
<b>2) Lehr- oder Lernforschung</b>	
Lernforschung	Lernforschung - Lehrforschung
	Methodik / Didaktik
	Lehrmittelforschung
<b>3) Individuelle Erwerbssituation</b> , wie z.B. die Motivation oder Begabung	
<b>4) Alter</b>	

Tab. 2 Komplexität der L2-Erwerbsforschungssituation

Im Laufe der empirischen L2-Erwerbsforschung wurden alle bekannten Methoden eingesetzt: qualitative und quantitative, Langzeit- und Querschnittstudien, sowohl in der Feldforschung<sup>6</sup> (Spontandaten) wie auch in der Laborsituation (experimentelle Daten). Als Beobachtungstechniken wurden vor allem Interviews und Tests eingesetzt, aber auch Phantasie material, d.h. erfundenes Material, das keiner Sprache angehört. Als Methoden zur Deutung kamen hauptsächlich die Fehleranalyse und mit ihr die kontrastive Analyse zur Anwendung. Schlussfolgerungen aus der früheren Forschung zu ziehen, ist nicht immer möglich, da es fraglich ist, ob die Qualität bezüglich der heutigen Anforderungen an die Methodik jeweils genügt und sie in vielen Fällen auch nicht mehr überprüft werden kann. Dieser Umstand hängt vor allem mit den früher weniger entwickelten technischen Möglichkeiten zusammen. Zudem waren in diesem jungen Wissenschaftszweig die Ausgangsbasis und die Ziele der einzelnen Projekte oft nicht direkt vergleichbar. Seit den 80er-Jahren erleichterten die neuen Kommunikationstechniken sowie die Computer-Hard- und Software den Aufwand. Ellis (1994) hat die bedeutendsten Forschungen, die weltweit zu einzelnen Fragen durchgeführt wurden, in übersichtlicher und ausführlicher Weise beschrieben. Zusammenfassungen, wie sie bei Ellis (1994) zu finden sind, tragen zu einer künftig besseren Koordination der Forschungsprojekte bei. Weitere Untersuchungen, die zu präziseren Resultaten führen, sind demnach absehbar.

### 2.3.2 Soziales Umfeld im L1- und L2-Erwerb

Schon bevor das Kind zu sprechen beginnt, verfügt es über unzählige non-verbale Kommunikationsmöglichkeiten wie blicken, lachen, weinen, schreien, lallen, sich bewegen, Gesten und Mimik und dies in allen möglichen Variationen, die es durch die Interaktion mit der Umwelt erworben hat und die bereits kulturell bedingt sind. Gemäss Hörmann (1978, zitiert nach Grimm, 1993) bestimmt die Weltkenntnis die Sprachkenntnis und nicht umgekehrt. Je nachdem, ob das Kind gefördert wurde oder nicht, je nach seiner Umgebung und Kultur hat es mehr oder weniger oder anders verknüpfte Handlungs- und Denkschemata oder -strukturen erworben. Die ersten verbalen Äusserungen, die mit ungefähr anderthalb bis zwei Jahren auftreten, sind somit bereits durch die vor-sprachliche Phase geprägt, in der das soziale Umfeld eine wesentliche Rolle spielt. Die soziale Interaktion mit den nächsten Bezugspersonen im L1-Erwerb wird in Kap. 2.3.3 noch genauer beschrieben.

Die Reifungsphasen im L2-Erwerb sind zwar dieselben wie im L1-Erwerb, aber da das Alter bei Beginn und die verschiedenen sozialen Umgebungen in Familie, Beruf (Schule) und Freizeit beachtet werden müssen, variiert entsprechend auch die Lernart. In der Fachliteratur wurde bis anhin unterschieden zwischen natürlicher und schulischer Umgebung. Die natürliche Umgebung, auch

ausserschulische Umgebung des Alltags z.B. in Familie, am Arbeitsplatz und in der Freizeit kann je nachdem für den Spracherwerb sehr günstig oder ungünstig sein, wenn z.B. in der Umgebung sehr wenig gesprochen wird oder die Themen einseitig und sprachlich sehr einfach sind (Häufigkeit oder Qualität der Interaktionen). Wichtig ist auch die kulturelle Einbettung der Lernenden, z.B. das Prestige der L1 im Vergleich zur L2. Es ist ein Unterschied, ob die L1 subjektiv für die lernende Person ein hohes Prestige hat, das von der Umgebung auch anerkannt wird (z.B. bei einer Englisch sprechenden Person) oder ob die L1 als «störend» oder «bedeutungslos» wahrgenommen wird, wie gegenwärtig z.B. tendenziell das Albanische in der Schweiz. Im einflussreichen Akkulturationsmodell von Schumann (1978, zitiert nach Ellis, 1997 und nach Müller, 1997) wird aufgezeigt, dass die soziale und kulturelle Distanz zwischen der L1 und L2 einen grossen Einfluss auf die L2-Lerngeschwindigkeit und das erreichte L2-Niveau hat. Ähnlich argumentieren Beebe und Giles (1984, zitiert nach Ellis, 1997) in ihrer Akkomodationstheorie, die vom Einfluss der sozialen Umgebung der Lernenden ausgeht und die aufzeigt, dass stilistische Konvergenz oder Divergenz mit der Zielsprache der Gesprächspartner angestrebt werden kann, die entweder langfristig zu einer Anpassung an oder Integration in die L2-Umgebung führt oder eben nicht. Wird das Lernen der L2 vom eigenen familiären Umfeld als Verrat angesehen, wirkt sich das sehr schlecht auf die Lernbereitschaft aus. Eine dritte Theorie geht von der sozialen Identität des Individuums aus. Je selbstbewusster ein Mensch auftritt, desto besser wird er sich in einer anderen Kultur zurechtfinden, was auch wieder einen Einfluss auf den L2-Erwerb hat (Peirce, zitiert nach Ellis, 1997).

Neben dem emotionalen Umfeld in Familie und Gemeinschaft, beeinflusst erwiesenermassen das institutionelle Umfeld den L2-Erwerb, sei es in der Schule oder im Beruf, das Hoffnung auf die Realisierung der persönlichen Wünsche zulässt oder nicht, und somit erheblich zur Stärke der Motivation beiträgt. Untersuchungen auf diesem Gebiet haben ergeben, dass soziale Faktoren eher indirekt wirken, indem sie bestimmen, wie häufig und in welcher Qualität die Interaktionssituationen mit der L2-Zielgruppe sind (Müller, 1997). Trotz des bisherigen Wissens können keine präzisen Voraussagen über den Lernerfolg gemacht werden, da die einzelnen Faktoren untereinander interagieren und individuelle Unterschiede noch dazukommen.

Es wird somit bestätigt, dass wie im L1-Erwerb auch im L2-Erwerb das soziale Umfeld grundsätzlich einen Einfluss auf die Qualität des Spracherwerbs hat und dieser bis zu einem gewissen Grad gesteuert werden kann, was insofern bedeutungsvoll für alle Methoden des L2-Unterrichts ist, auch für die immersive, als die ausserschulische Situation jedes Schülers und jeder Schülerin – soweit möglich und notwendig – analysiert, berücksichtigt, im Sinne von Transparenz mit den Betroffenen diskutiert und allenfalls verbessert werden muss. Die so-

ziale Situation innerhalb eines schulischen Rahmens sollte optimal gestaltet werden.

### 2.3.3 Der Aufbau der Sprache im L1- und L2-Erwerb

Das folgende ausführliche Kapitel behandelt weder den vollständigen Aufbau der L1 noch denjenigen der L2, sondern nur Kenntnisse über den Aufbau der L1, die für L2-Lehrkräfte von Bedeutung sind und ihnen bei der Analyse des Lernfortschritts oder Lernstillstandes der Lernenden dienen. Vertiefte Kenntnisse über Zusammenhänge im Spracherwerb erhöhen auf jeden Fall die didaktische Kompetenz der Lehrkräfte im künftigen immersiven Unterricht.

Es wird davon ausgegangen, dass neues Wissen nur erworben wird, wenn es an bekanntes Wissen anknüpfen kann und mit ihm vernetzt wird (Ausubel, 1968, zitiert nach Edmondson & House, 1993). So ist anzunehmen, dass das Kind beim späteren L2-Erwerb automatisch auf deklaratives und prozedurales Wissen des L1-Erwerbs zurückgreift. Es lernt beim Dekodieren des L1- und L2-Codes der Bezugspersonen gleichzeitig Bedeutung, Grammatik und Funktion aufzubauen. Obwohl die drei Bereiche in ständiger Wechselbeziehung stehen und Spracherwerb ein ganzheitlicher Prozess ist, werden sie im Folgenden getrennt abgehandelt.

#### 2.3.3.1 Die Rolle des Bewusstseins: implizites und explizites Wissen

Eine der kontroversesten Fragen ist diejenige der Rolle des Bewusstseins im Lernprozess. Krashen (1981, zitiert nach Ellis, 1994) unterscheidet zwischen *acquired* und *learned*, erworben und gelernt, oder implizit (*knowledge of the language*) und explizit (*knowledge about language*). Er behauptet, implizit sei unbewusstes Lernen über das Verstehen des Inputs und explizit sei bewusstes Lernen über das Studieren der Sprache. Krashen behauptet auch, dass diese beiden Wissenssysteme völlig unabhängig voneinander und gegenseitig nicht übertragbar seien, was im Gegensatz steht zur Auffassung, Fertigkeiten könnten trainiert (*skill-building*) und über die Praxis allmählich automatisiert werden. Wode (1993) ist der Auffassung, bei beiden Lernsystemen handle es sich um ein Kontinuum mit zwei extremen Ausprägungen, da das bewusste Lernen sich wie in Piagets Stadium der formalen Operation über frühere Stadien des intuitiven Lernens entwickle. Schmidt (1990, zitiert nach Ellis, 1997) ist der Meinung, man gehe viel zu locker mit den Begriffen *bewusst* und *unbewusst* um. Er unterscheidet z.B. Bewusstheit im Gegensatz zu Zufälligkeit als die Absicht (Intentionalität), etwas aus der Sprache zu lernen. Unabhängig davon, ob Lernen aus der bewussten Absicht oder durch Zufall geschehe, brauche es bei beiden Aufmerksamkeit bezüglich der Merkmale des Inputs. Krashens Unterscheidung wird hiermit in Frage gestellt, denn auch implizites Lernen verlange einen gewissen Grad von Bewusstsein. Schmidt hat den Begriff des Bewusstseins noch

anders interpretiert, nämlich als *awareness*, als Bewusstheit. Sollte der Input (die lautlichen Reize) zu *intake* werden, d.h. überhaupt in den Verarbeitungsprozess aufgenommen werden, brauche es *awareness*. Viele Psychologen sind dagegen der Meinung, Lernende könnten sehr wohl komplexe, grössere Mengen von Lernmaterial unbewusst verarbeiten. Schmidt meint dagegen, es erscheine nur unbewusst, in Wahrheit brauche es aber bewusste Prozesse. Die Frage der Bedeutung des Bewusstseins oder des Bewusstseinsgrads ist für den Spracherwerb noch nicht eindeutig beantwortet worden. Von grösserer Bedeutung für die Steuerung des L2-Unterrichts ist es Mittel zu kennen, mit denen die Lernenden den Input in Intake überführen.

Für den immersiven Unterricht, wie für jeden Unterricht heisst das, dass eine möglichst breite Palette von interessantem Input zur Verfügung gestellt werden muss, damit er je nach Lernstil der Lernenden bewusst oder unbewusst zu Intake wird. Die Leistungen der Lernenden werden die Qualität des einen oder anderen didaktischen Arrangements (Settings) dokumentieren. Wichtig ist, dass die Lehrkraft diesbezügliche Arrangements bewusst installiert, mit den Lernenden reflektiert und auch wieder neu anpasst.

#### 2.3.3.2 Der Aufbau von Bedeutung (Semantik) in der L1 und der L2

Der Aufbau von Bedeutung in der L1

Als nächstes muss geklärt werden, welchen Stellenwert der Aufbau von Bedeutung hat, der sich sprachlich in begrifflichem Wissen ausdrückt.

Die Beziehungen von Wörtern in einem Satz sind semantisch, wenn sie die Beziehung zur aussersprachlichen Situation angeben. Es gilt als allgemein anerkannt, dass erste sprachliche Strukturen eines Kindes die Semantik betreffen und nicht die Syntax, durch die die Beziehung und die Funktion der Wörter untereinander bestimmt werden (Bowerman, 1982; Braine, 1976, zitiert nach Szagun, 1993). Szagun sagt, man könne von einer semantischen Basis der Grammatik sprechen. Slobin (1972, zitiert nach Szagun, 1996) nimmt an, dass die Entwicklung von Bedeutung in verschiedenen Sprachen gleich verläuft und einen konstanten Ablauf darstellt. Kinder lernen zuerst die Bedeutung von lebenswichtigen Dingen in ihrem Umfeld, um in einem jahrelangen Prozess zu komplexeren Inhalten fortzuschreiten. Diese Entwicklung ist unabhängig von den formalsprachlichen Ausdrucksmitteln.

Laut Plunkett (1993, zitiert nach Szagun, 1996) muss das Kind zuerst herausfinden, was ein Wort ist, um das Segmentationsproblem, d.h. das Heraushören einzelner Wörter aus dem Fluss der Sprache, lösen zu können. Kinder verstehen Sprache lange bevor sie sprechen. Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal und Pethick (1994, zitiert nach Szagun, 1996) haben in einer grossangelegten Studie, in der 700 Kinder beobachtet wurden, herausgefunden, dass Kinder im Alter von 8 bis 10 Monaten die ersten Wörter verstehen, mit 11 Monaten durch-

schnittlich 50 Wörter und mit 16 Monaten ungefähr 170 Wörter. Sie produzieren von ca. 12 Monaten an zuerst vor allem Nomen aus ihrem Erfahrungsbereich. Erst später kommen Adjektive und Verben. Es gibt Kinder, die nach anfänglich langsamem Erwerb plötzlich sehr viele Wörter lernen (75 % davon sind Nomen). Dieses Phänomen wird als «Vokabelexplosion» oder «Vokabelspurt» bezeichnet. Die meisten Kinder zwischen 18 und 23 Monaten machen einen solchen Vokabelspurt durch, indem sie in Anwendung einer einseitigen Strategie Namen für Dinge lernen. Andere, langsamere Kinder enkodieren von Anfang an gleichzeitig weitere Erfahrungsbereiche und erwerben letztlich ein vielfältigeres Lexikon (Goldfield & Resnick, 1990, zitiert nach Szagun, 1996). Wygotski (1974) schrieb, im zweiten Lebensjahr würden die Entwicklungslinien von Denken und Sprache zusammenlaufen. In diese Zeit falle eine grosse Erweiterung des Wortschatzes. Das Kind kann sich jetzt auch an Vergangenes erinnern und dies sprachlich ausdrücken. Es beginnt zu erkennen, dass es für dieselbe Bedeutung verschiedene sprachliche Möglichkeiten gibt.

Vorerst sprechen Kinder in Einzelwörtern. Diese Einzelwörter sind mit Handlungen und Gesten verbunden, die allein dem Wort Bedeutung verleihen. Gemäss Grimm (1987) sind sich die meisten Autor(-innen) einig, dass das Kind während der Einwortphase schon Relationen erwirbt. Sieben Relationen lassen sich unterscheiden, die davon zeugen, dass das Kind bereits eine Vorstellung von Handelnden, von Handlung und Objekt der Handlung hat: (1) Vokativ (Anrede): «Mama», das Kind will etwas haben. (2) Objekt des Wollens: «Milch». (3) Handlung einer anderen Person: «fort». (4) unbelebtes Handlungsobjekt: «Löffel». (5) Handlung eines unbelebten Objekts: «fort». (6) Handlungsempfänger: «Mama». (7) Handlungsagent: z.B. «Messer». Andere Spracherwerbsforschende unterscheiden weniger oder andere Funktionen. Es liegt an den Zuhörenden, diese Funktionen richtig herauszufinden.

Nach der Einwort-Phase kommt die Zweiwort-Phase. Bloom (1970, zitiert nach Szagun, 1996) hat die Bedeutung von Zweiwort-Äusserungen im Kontext erforscht und festgestellt, dass die Bedeutungen, die Kinder damit ausdrücken wollen, der Erwachsenensprache näher sind, als dies formalsprachlich den Anschein hat. Mit anderen Worten nimmt sie einerseits mit Chomsky eine Tiefen- und Oberflächenstruktur der Syntax an und erkennt, dass Kleinkinder bereits über eine komplexere Tiefenstruktur verfügen als dies die Oberflächenstruktur vermuten liesse<sup>18</sup>. Die Kinder setzen eine Reduktionstransformation ein und sind darauf angewiesen, dass die Bezugspersonen die so «reduzierten» Äusserungen richtig interpretieren (richtig Interpretation). Andererseits schwächt sie die Meinung Chomskys ab, Kinder würden Sprache autonom generieren, indem sie die notwendige Interaktion mit nahen Bezugspersonen stärker gewichtet. Brown (1973, zitiert nach Szagun, 1996) unterscheidet in Zweiwort-Sätzen acht semantische (auch bereits syntaktische) Relationen, wie (1)

Handlungsträger und Handlung «Baby weint», (2) Handlung und Objekt «Brötchen schneiden», (3) Handlungsträger und Objekt «Max Hose», (4) Handlung und Lokalisierung «rein machen», (5) Objekt/Person und Lokalisierung «Baby Stuhl», (6) Besitzer und Besitz «Dani Tasse», (7) nähere Bestimmung und Objekt/Person «Hexe krank», (8) Demonstrativ und Objekt/Person «da Mami».

Dass es in der Entwicklung der Kinder in allen Sprachen Ähnlichkeiten gibt, dass insbesondere die Zweiwort-Äusserungen universell sind, hat auch Slobin (1972, zitiert nach Szagun, 1996) bestätigt. Der Übergang vom Einwortsatz zum Mehrwortsatz ist fliessend (Bloom, 1970, zitiert nach Grimm, 1987), denn Kinder haben unterschiedliche Entwicklungsraten, d.h. sie lernen die Sprache unterschiedlich schnell. In allen Sprachen werden bestimmte Satzglieder ausgelassen. Dies betrifft Wörter wie Artikel, Hilfsverben, Ableitungs- und Flexionsmorpheme<sup>19</sup>, sowie Funktionswörter wie Konjunktionen und Präpositionen. Brown (1973, zitiert nach Szagun, 1996) hat dieses Stadium als die «telegraphische Phase» bezeichnet. Wenn Kinder die Wortordnungen lernen, setzen sie als Lernstrategie häufig Wiederholungen und verschiedene Kombinationen ein, und dies auch ohne kommunikative Absicht.

Kenntnisse über durch Ein- und Zweiwortsätze ausgedrückte semantische Relationen im L1-Erwerb dienen der Sensibilisierung beim Verstehen von Ein- und Zweiwortsätzen von Anfängern und Anfängerinnen im L2-Erwerb. Bloom, Lightbown und Hood (1975, zitiert nach Szagun, 1996) fanden folgende Erwerbsreihenfolge bestimmter Bedeutungskategorien heraus:

(1) Vorhandensein, Nicht-Vorhandensein, Wieder-Vorhandensein: Kinder sprechen zuerst darüber, ob etwas vorhanden ist oder nicht, und ob es wiederkehrt.

(2) die Verbrerelationen: Handlung (der Agent handelt auf sich bezogen (z.B. Anne springt), oder ein Agent wirkt auf ein Objekt ein); lokative Handlung: Was Personen mit Gegenständen tun, wo sie sie hinbewegen, usw.

(3) die Verbrerelationen lokativer Zustand, Bemerkung, Zustand: Erst jetzt sprechen die Kinder über statische Anordnungen, über Zustände, und dass sie sie bemerken.

(4) Intention, Dativ, Instrument (z.B. Messer, Musikinstrument, an dem eine Handlung ausgeführt wird), W-Fragen, Ort einer Handlung ohne Bewegungsverb treten erst später auf.

Bei der Besitzangabe sowie der näheren Bestimmung hingegen ist die Erwerbsreihenfolge variabel.

Die Reihenfolge des Erwerbs von Konjunktionen ist in einigen Sprachen ähnlich und lautet: und, dann, weil, aber, wenn, bevor, nachdem. Die Reihenfolge des Erwerbs von Fragewörtern lautet: wo, was, wer, wie, warum, wann. Slobin (1973, zitiert nach Szagun, 1995) nimmt an, dass begriffliche Komplexität die Abfolge bestimmt, z.B. ist der Ort einfacher zu bestimmen als die Zeit, das Kind

wird also zuerst den Ort verstehen und sprachlich ausdrücken können. Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr lernt das Kind die Sprache hauptsächlich mit Hilfe der Haupt Bezugsperson, dabei steht vor allem die affektive und kommunikative Funktion im Mittelpunkt. Gleichzeitig erfährt es auch, dass jede Person anders zu ihm spricht.

Der Einblick in die Erwerbsreihenfolge im L1-Erwerb und das Wissen, dass die Reihenfolge durch die begriffliche Komplexität bestimmt wird, führt zur Frage, wie der Aufbau von Bedeutung im L2-Erwerb vor sich geht, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird.

Ein Phänomen kindlichen Spracherwerbs ist der Bedeutungswandel, wobei sich die relevanten Bedeutungsmerkmale je nach Anwendung des Wortes ändern und die Bedeutung überdehnt (Übertragung eines Wortes wie «Hund» auf alle vierbeinigen Tiere) oder unterdehnt (Verwendung eines Wortes nur in gewissen Situationen) werden kann. Wie lässt sich dieses Phänomen erklären? Eine erste Erklärung könnte bei Piaget gefunden werden. Er unterscheidet zwei Arten von Denken: das unbewusste (autistische), das sich vor allem in Bildern vollzieht und das bewusste (gesteuerte), der Wirklichkeit angepasste Denken, das sprachlich mitteilbar ist und dank der Sprache, die das Denken mit dem Wort verbindet, immer mehr mit sprachlichen Begriffen arbeitet. Diese zwei Denkart entstehen nacheinander, bleiben aber auch im späteren Leben nebeneinander bestehen. Dazwischen setzt Piaget den Synkretismus, eine Art Übergangdenken, das eine Vermischung verschiedener kindlicher Theorien ohne Einheit bedeutet. Erst nach dem 7. Lebensjahr würden sich Kinder untereinander verstehen und miteinander echte Diskussionen führen, denn bis zu diesem Alter hätten sie gleichzeitig mehrere Meinungen über einen Gegenstand und empfänden den Widerspruch nicht. Der Synkretismus hat einen Einfluss auf den Aufbau der Begriffe und somit des Wortschatzes und kann eine Erklärung für die anfängliche Instabilität und Unklarheit der Bedeutung neuer Begriffe sein. Eine zweite Erklärung liefert Szagun (1993), die davon ausgeht, dass die Bedeutung von Wörtern aus perzeptuellen, funktionalen, emotionalen und lokativen Informationen besteht. So ist es naheliegend anzunehmen, das kindliche Informationsverarbeitungssystem sei bei der Sprachproduktion überlastet; die Bedeutungsmerkmale seien als Ausdruck unvollkommener Begriffsbildung noch instabil. Da die Kinder gleichzeitig mit vielen von ihnen operieren, erscheint ein Bedeutungswandel eine logische Konsequenz während des langen Spracherwerbsprozesses zu sein.

Die Kenntnis des Phänomens des Bedeutungswandels ist vor allem wichtig im gleichzeitigen Aufbau von zwei Erstsprachen und in der frühen Immersion.

#### Der Bedeutungsaufbau von Begriffen

Man weiss noch wenig über die Entwicklung von Wortbedeutungen, die nicht

Dingliches bezeichnen. Die Datenbasis betrifft vor allem den Erwerb von Objektwörtern, weniger denjenigen der Verben und noch weniger denjenigen abstrakter Wörter. Zudem herrscht noch keine einheitliche Meinung über den Unterschied von Bedeutung und Begriff. Allgemein wird unter Bedeutung ein verbal enkodierter Begriff verstanden. Begriffe entstehen im Kleinkind durch Handeln und Denken, bevor das dazugehörige Wort bekannt ist. Begriffe können verbal (symbolisch) oder nonverbal (ikonisch oder enaktiv) sein. Man kann sich nun die Frage stellen, wie das begriffliche Wissen «hinter» einem Wort entsteht.

Für Szagun (1996) ist das begriffsorientierte Bedeutungsmodell am erklärungsstärksten. Sie versteht unter einem Begriff «eine inhaltspezifische kognitive Struktur» (Szagun, 1996, S. 139). Eine Struktur ist in dem Zusammenhang eine Art individuelle, veränderbare Ordnung von mit dem Begriff verbundenen Vorstellungen. Anfänglich sind von einem Begriff nur wenige, zum Teil auch diffuse schematische Vorstellungen vorhanden. Mit zunehmendem Weltwissen werden immer mehr Elemente in die Struktur eingefügt; sodass auch die Struktur sich laufend anpassen muss (Um- und Neustrukturierung). Szagun (1996) lehnt sich an Piagets Theorie der Assimilation / Akkomodation an. Es können aber nur solche Elemente in die Struktur einfließen, die mit der vorhandenen Struktur bereits einen Zusammenhang haben und an einem oder mehreren Elementen verstehensmässig angeknüpft werden können. Wenn dies nicht der Fall ist, bleiben ausgesprochene Wörter nur Worthülsen, deren Klang sofort wieder vergessen wird. Der Begriffsaufbau ist ein langer Prozess, der lebenslang dauern kann, vorausgesetzt es gibt ein Angebot an Weltwissen sowie an dinglichen, emotionalen und sozialen Erfahrungen, das konstruktiv genutzt wird, was jeweils von vielen individuellen Faktoren abhängig ist. Szagun formuliert das folgendermassen:

Ein inhaltspezifischer Begriff repräsentiert den Zusammenhang des Wissens über einen Sachverhalt im Bewusstsein eines Menschen. Inhaltsspezifische Begriffe werden in der Regel durch Wörter enkodiert. Ein Wort ist psychologisch von dem Begriff, den es enkodiert, verschieden. Es ist als phonologische Repräsentation seines Klanges repräsentiert. Das Wort erhält seine Bedeutung durch seine Verknüpfung mit dem Begriff. ... Einem Wort können auch mehrere Begriffe zugeordnet sein oder einem Begriff mehrere Wörter. (Szagun, 1996, S. 139)

Begriffe werden durch wiederholte Anwendung auf ähnliche Gegenstände in erste Begriffsmerkmale zergliedert. Zergliederung kommt zustande, wenn das Vorstellungsbild in je anderen Aspekten aktiviert wird. Dabei finden geistige Transfer-Prozesse statt, wie zuerst die Transduktion (schliessen von einem Einzelfall auf einen anderen Einzelfall) und die Induktion, später auch die Deduk-

tion. Nicht alle Merkmale sind mit denjenigen Erwachsener identisch. (Auch unter Erwachsenen sind die Merkmale nicht identisch, Anm. der Verfasserin). Begriffsmerkmale sind für den Begriff zentrale Kriterien oder Charakteristika. Solche Kriterien stehen innerhalb der Begriffsstruktur in Beziehung zueinander.

Relationen können einfach nur Nebenordnungen sein, Inklusionen, oder auch Wenn-dann-Beziehungen und andere inhaltliche Beziehungen. Interne Umstrukturierungen betreffen die Begriffskriterien selbst sowie ihre Beziehungen zueinander. Es können neue Kriterien dazukommen, andere Kriterien können wegfallen. Kriterien können modifiziert werden, z.B. weiter differenziert werden. (Szagun, 1996, S. 141)

Szagun (1993) geht von einem konstruktivistischen Begriffsaufbau aus, bei dem begriffserweiternde und -konsolidierende Prozesse stattfinden. Kinder benutzen die Sprache Erwachsener, um allmählich in aufeinander folgenden Schritten die anfängliche Begriffsstruktur zu erweitern. Als Beispiel kann ein möglicher Beginn der Entstehung des oft untersuchten Begriffes «Leben» dienen (Szagun, 1996): Wenn ein Kind weiss, dass aus einem Apfelkern ein Apfelbaum erwächst, wird es dasselbe bei einem Kirschkern annehmen. Ein Kind weiss, dass Bäume, Gras, Blumen und Menschen wachsen, und es weiss, dass Menschen lebendig sind. Bäume könnten also, weil sie wachsen, auch lebendig sein.

Die Ausführungen sind deshalb wichtig, weil Kenntnisse über die Aufbau-schritte bei der Begriffsbildung den Lehrkräften eine Orientierung geben in der Beurteilung des Weltwissens ihrer Schüler(-innen) und ihnen die grosse Bedeutung des kontinuierlichen Weiterausbaus von begrifflichem Wissen vor Augen führen.

#### Der Aufbau des Wortschatzes in der L2

Im schulischen L2-Erwerb findet meistens kein Bedeutungserwerb mehr im elementarsten Sinn statt und die Begriffsbildung geht in der Regel auf einem bereits höheren Niveau weiter. Da weder Ellis (1994), noch Bausch, Christ, und Krumm (Hrsg.) (1995), noch Edmondson und House (1993) sich explizit mit Begriffsbildung und dem L2-Wortschatzerwerb befassen, stütze ich mich auf hauptsächlich auf Coady und Huckin (1997) und auf Kielhöfer (1996). Zimmermann (1997) stellt fest, dass bis vor einigen Jahren in der L2-Spracherwerbsforschung Untersuchungen zum Aufbau des Wortschatzes einen zu geringen Stellenwert einnahmen. Obwohl sich langsam eine Wende abzuzeichnen beginnt, steht nach wie vor im L2-Unterricht die Vermittlung von Grammatik vor derjenigen des Wortschatzes.

Although the lexicon is arguably central to language acquisition and use, vocabulary instruction has not been a priority in second language acquisition research or methodology. It is hoped that the central role occupied by voca-

bulary in the reality of language learning will one day be reflected in the attention given to it in research and the classroom. (Zimmermann, 1997, S. 17)

Vorerst wird der Bedeutungserwerbsprozess eines L2-Wortes beschrieben: Im L2-Erwerb hören Lernende zuerst gesprochene Sprache in einem Kontext. Sie versuchen in einem lange dauernden Prozess wie im L1-Erwerb den Redefluss in einzelne Wörter zu segmentieren und diese zu verstehen. Dazu müssen ihnen einzelne Klangbilder bereits vertraut sein. Je nachdem, wie viele Wörter sie schon kennen und welche der Morphologie- und Syntaxregeln (implizit oder explizit), werden sie mehr oder weniger verstehen<sup>22</sup> und/oder aus dem Kontext erschliessen. Häufig vorkommende Wörter und Strukturen werden sie schneller isolieren, ebenso solche, die dem Klang nach ihrer L1 gleichen. Diejenigen Menschen, die nie in den Genuss des Schrifterwerbs kommen, bauen den Wortschatz wie die Strukturen ausschliesslich über das Gehör (auditiv) auf. Die der Schrift Mächtigen lernen gleichzeitig oder zeitverschoben die Verbindung von Lautzeichen (Phonemen) und Schriftzeichen (Graphemen). Wann die Einführung der Schrift in der L2 idealerweise zu erfolgen hat, ist noch unklar. Ist sie aber einmal erworben, besteht die Möglichkeit einer zweiten Art von Input, der Lektüre von Texten (visuell).

Anfänger(-innen) dekodieren vorerst einen Text, indem sie das Schriftbild in ein ersprachlich geprägtes Klangbild umsetzen. Aus diesem Grund ist die Kenntnis der Umsetzungsregeln der Phoneme in die Grapheme der jeweiligen L2 sehr wichtig. Auch der umgekehrte Fall kann eintreten, d.h. dass ein unbekanntes Wort gelesen wird, bei dem das Klangbild noch fehlt. In diesem Fall ist die Kenntnis der phonetischen Schrift sehr hilfreich und gewährt einer lernenden Person die Unabhängigkeit von einer Lehrkraft oder einer anderen Person. Im auditiven Input werden im Gegensatz zu visuellem Input das Tempo, der Zeitpunkt und die Dauer meistens fremdbestimmt. Im visuellen Input besteht zudem die Möglichkeit zur Wiederholung, was beim auditiven Input nur unter speziellen Bedingungen der Fall ist. Ist nun ein Wort auf auditive oder visuelle Weise isoliert und verstanden, geht es darum, es zu speichern und später abzurufen. Wie die Speicherung (Internalisierung) verläuft, erfahren wir aus den bisherigen Kenntnissen der Kurz- und Langzeitgedächtnisforschung. Mit der Speicherung ist die neue Vokabel aber noch nicht erworben. Sie muss auch produziert werden können. Nach dem erfolgreichen Abrufen erfolgt die Sprachproduktion wiederum auf zwei Arten: durch das mündliche oder schriftliche Formulieren. Der Wortschatzerwerb ist demzufolge ein operationalisierbarer Prozess. So wird zuerst ein Wort nur im Klang oder in der Schrift wiedererkannt, aber die Bedeutung ist noch vage oder wird wieder vergessen. In der Regel bleibt die Bedeutung erst nach mehrmaliger Begegnung in verschiedenen Zusammenhängen im Langzeitgedächtnis gespeichert. Wichtig beim Wort-

Wortschatzerwerb sind nicht nur einzelne Wörter, sondern auch idiomatische Wendungen und häufig vorkommende, gleich strukturierte kurze Sätze des Alltagslebens (chunks).

Es stellt sich nun die wichtige Frage, woher L2-Lernende die Bedeutung haben. Grundlage ist das Begriffs- und Weltwissen aus der L1, dessen Einfluss bisher unterschätzt worden ist. Wenn die Bedeutung nicht wie im früheren Fremdsprachenunterricht einfach aus der L1 übersetzt wird oder werden kann, erfahren die Lernenden sie aus Handlungen, aus Bildern, aus dem Verifizieren von Hypothesen, aus Interaktionen und aus Kombinationen von allem. Eine weitere Möglichkeit ist das Nachschlagen in Wörterbüchern. Der Erschliessungsprozess verläuft im natürlichen L1- wie L2-Erwerb je nach geistiger Leistungsfähigkeit mehr oder weniger automatisch und unbewusst, wobei der Lernzuwachs in der L1 viel grösser ist, aber darauf soll hier nicht mehr eingegangen werden.

Für den L2-Erwerb bedeutet die Begriffsbildung in der L1 grundsätzlich sehr viel. Wenn z.B. eine lernende Person in ihrer Erstsprache über ein hierarchisch strukturiertes, vielseitig mit anderen Begriffen verknüpftes, objektiviertes Wissensnetz über den Begriff *Zoll* verfügt (Aebli, 1994), ist es für sie ein Leichtes, das Wort *Zoll* durch *douane* zu ersetzen. Oder noch ausführlicher: Wenn in einem Begriff praktische Handlung, evtl. Operation(en), alle benötigten Elemente, Gruppierung zu sinnvollen Einheiten, Einbettung in eine höhere Abstraktionsstufe und schliesslich Verknüpfung mit anderen Begriffen bereits enthalten sind, muss der elementare Begriffsaufbau nicht mehr geleistet werden. Jede Vorarbeit in der L1 ist für den L2-Erwerb ein enormer Vorteil, denn ein mit Inhalt, d.h. mit Aufwand, Anstrengung und adäquater Verarbeitungstiefe verbundener Begriff, ein selbst erarbeitetes, selbst konstruiertes Wissen wird eher gespeichert und abrufbar sein als eine Worthölse, die durch die Lernenden nicht in bereits bekanntes Wissen integriert werden kann. Für den L2-Erwerb bleibt nur eine Strategie zu finden, die andere Lautung zu speichern, zuweilen unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass gewisse Wörter von der sprachlichen Bedeutung her nicht ganz deckungsgleich sind, z.B. bedeuten «patrie» > pater und «Heimat» > Heim nicht genau dasselbe.

Für den schulischen L2-Erwerb hat die Vorleistung der Lernenden bezüglich der Begriffsbildung in der L1 eine viel grössere Bedeutung als die Fachwelt bis anhin berücksichtigte, ist doch im Begriffswissen das ganze Weltwissen enthalten. Verfügen die Lernenden über ein grosses Weltwissen – es muss nicht einmal in der L1 ausformuliert sein – kann eine L2 leichter und schneller gelernt werden. Lernende mit geringem begrifflichem Wissen müssen Begriffe sowohl in der Erst- wie in der Zweitsprache aufbauen, was den L2-Erwerb verlangsamt und an sich nichts mit mangelnder Sprachbegabung zu tun hat – wie man versucht ist anzunehmen. Es kann vorkommen, dass gewisse Fachbereiche zuerst

begrifflich in der L2 aufgebaut werden und erst nachher oder gar nicht in der L1, z.B. in einer submersiven Situation (s. Kap. 1.1) oder wenn diese Begriffe in der L1 nie gebraucht werden. Die Begriffsbildung und damit der Wortschatzerwerb auch der L1 kann mittels verschiedener Lernstrategien, die bis vor kurzem noch relativ selten eingesetzt wurden, beschleunigt und vertieft werden (vgl. Kap. 5.4.4).

Der immersive Sachunterricht bietet einen besonders relevanten und ertragreichen Kontext an, was die Lehrkräfte geradezu auffordert, grosses Gewicht auf sorgfältig aufgebauten, bleibenden Begriffs- und Wortschatzerwerb zu legen, denn ein grosses Begriffswissen, was man auch als Allgemeinbildung bezeichnen könnte, erhöht die geistige Unabhängigkeit der Lernenden, stärkt ihre Persönlichkeit und das Selbstvertrauen.

### 2.3.3.3 Der Aufbau der Sprachstruktur in der L1 und L2

#### Der Aufbau der L1-Sprachstruktur

Beim Aufbau der Sprachstruktur geht es im kleinkindlichen L1-Erwerb darum, der Wortbedeutung bestimmte Formen zuzuordnen und herauszufinden, welche Regeln oder Gesetze es dabei gibt. Der Erwerb von Bedeutung geht dem Aufbau von Form immer voraus.

Es scheint in der Tat so zu sein, dass es universelle, mit einzelsprachlichen Abweichungen, mehr oder weniger vorgegebene Erwerbsreihenfolgen und Entwicklungssequenzen gibt. Erwerbsreihenfolgen beschreiben, in welcher Reihenfolge einzelne sprachstrukturelle (syntaktische oder morphologische) Phänomene in der jeweiligen Sprache im natürlichen Erwerb erworben werden. Entwicklungssequenzen geben an, in welchen Teilschritten der Aufbau einer grammatischen Struktur wie z.B. des Erwerbs der Zeitformen durch die Kleinkinder meistens vor sich geht, wobei gezeigt wird, dass viele Lernschritte wiederum in Untersequenzen oder Stadien unterteilt sind. Es geht nun darum zu erforschen, welche Elemente das sind und nach welchen Kriterien die einzelnen Elemente eingereiht werden.

In der L1 wird zuerst die Wortordnung im Satz erworben, dann kommt der Erwerb der Morpheme. In der englischen Sprache hat u.a. Brown (1973, zitiert nach Grimm 1987; Szagun, 1995) einzelne Phänomene untersucht, Rau den Erwerb der deutschen Vergangenheitsform (o. Jahr, zitiert nach Grimm, 1987), Szagun (1996) den Grammatikerwerb des Deutschen. Werner und Kaplan formulierten ein Entwicklungsprinzip, das die Verknüpfung von Bedeutung und Form herstellt, so: «Neue Formen drücken zunächst alte Funktionen aus, während neue Funktionen zunächst durch alte Formen ausgedrückt werden» (Werner & Kaplan, 1963, zitiert nach Szagun, 1996, S. 45). Zum Beispiel drücken neue Verbflexionen Bedeutungen aus, die vorher in Form von Infinitiven ausgedrückt worden waren. Das Perfekt wird im Englischen formal erst mit unge-

fähr vier Jahren angewendet, obwohl die Funktion schon vorher bekannt ist.

Slobin (1973, zitiert nach Szagun, 1996) meint, dass die Zeitdauer zwischen dem Erkennen der Bedeutung und der Fähigkeit des korrekten formalen Ausdrucks ein Indikator sei für die Komplexität der grammatischen Struktur. Daraus kann man mit anderen Worten schliessen, welche Formen für Kinder komplex sind. Der Grad der Komplexität bestimmt die Reihenfolge des Erwerbs. Unterschiedliche Sprachen drücken das Gleiche mit sehr unterschiedlichen formalen Mitteln aus. Beobachtungen an zweisprachig aufwachsenden Kindern haben ergeben, dass etwas in der einen Sprache bereits formal richtig ausgesprochen werden kann, in der anderen aber noch nicht. Es lässt sich also in jeder Sprache die Erwerbsreihenfolge des natürlichen L1-Erwerbs festlegen. Wenn der Gebrauch grammatischer *Markierungen*<sup>9</sup> (Unterscheidungsmerkmale) semantisch sinnvoll ist, werden sie leichter gelernt. Kinder übergeneralisieren z.B. die englische Verlaufsform (z.B. I am drinking tea) nie, weil sie den Unterschied zwischen dynamischen und Zustandsverben kennen. Regellernen ohne Bedeutungshintergrund ist ebenfalls nachgewiesen. Deutsche Kinder lernen z.B. das Geschlecht der Wörter sehr schnell. Maratsou (1982, zitiert nach Szagun, 1995) vermutet, dass die Artikel mit dem Nomen zusammen gespeichert werden, und dass das Kind *der, den und er* sowie *die und sie* zusammen abspeichert.

Schliesslich lernen Kinder von den wahrnehmbaren Oberflächenformen aus auch komplexe Satzstrukturen, indem sie z.B. bei der «Passivstruktur» zuerst noch Subjekt - Verb - Objekt verstehen, z.B. «Das Pferd füttert den Mann». Erst später, wenn der semantische Unsinn erkannt worden ist, erwerben sie das Verständnis der Passivkonstruktion («Das Pferd wird vom Mann gefüttert») (Bever, 1970, zitiert nach Grimm, 1987). Bis die Produktionskompetenz der Passivform erreicht ist, müssen aber noch einige Zwischenschritte absolviert werden.

Wie gehen nun Kleinkinder bei der Verarbeitung von sprachlichem Input vor? Sie wenden beim Dekodieren der L1 bereits komplexe Operationsprinzipien an. Die folgende Auswahl von Operationsprinzipien ist nicht abschliessend, – Slobin (1985b, zitiert nach Ellis, 1994) hat davon über 40 identifiziert –, und es lässt sich auch noch nicht sagen, welche, wann, wie und mit welchem Erfolg angewendet werden:

- Auf das Wortende achten: Endungen (Suffixe) werden vor Vorsilben (Präfixen) erworben.
- Die phonologische Form systematisch verändern: Kinder spielen und experimentieren mit Wortformen.
- Die Ordnung von Wörtern und Morphemen beachten: In Sprachen, die eine fixe Wortstellung haben, verändern die Kinder die Reihenfolge nicht.
- Die Unterbrechung oder die Reorganisation sprachlicher Einheiten vermeiden: Kinder stellen Fragen zunächst ohne Inversion.

- Deutlich wahrnehmbar markierte Bedeutungsrelationen beachten: n und m sind nicht deutlich markiert und werden deshalb lange verwechselt.
- Ausnahmen vermeiden: Wenn eine formalsprachliche Markierung viele Ausnahmen hat, kann man folgende Phasen beobachten: 1. keine Markierung, 2. richtige Markierung in wenigen Fällen, 3. Übergeneralisierung (d.h. alles wird markiert), 4. je nach vorhandener Erwachsenensprache korrekte Markierung.

Linguisten haben verschiedene Hypothesen darüber aufgestellt, wie das kleinkindliche Suchen nach der Regel vor sich gehen könnte. Nach dem Competition Modell von Bates und MacWhinney (1987, zitiert nach Szagun, 1996) ist der zentrale Aspekt beim L1-Strukturaufbau der Wettstreit zwischen verschiedenen möglichen Formen, sozusagen Hypothesen, bis eine davon «gewinnt», d. h. am plausibelsten ist und produziert wird. Dieses Modell ist ein Performanzmodell (betrifft tatsächliche Äusserungen) und steht im Gegensatz zu einem Kompetenzmodell (Regelwissen). Wie geht das Kind vor? Die Sprache der Umwelt wird als Summe von Hinweisreizen wahrgenommen, die eine bestimmte Bedeutung haben. Bedeutungsvoll ist ein Hinweisreiz, wenn er häufig auftritt (Verfügbarkeit) und wenn er im Verhältnis zur Zahl des Auftretens häufig zum Erfolg führt, d.h. richtig verstanden wird (Verlässlichkeit). Das Produkt von Verfügbarkeit und Verlässlichkeit ist die Bedeutsamkeit. Beim Wettstreit verschiedener Zuordnungsmöglichkeiten gewinnt die Variante mit der grössten Bedeutsamkeit. Um die Bedeutsamkeit bestimmen zu können, braucht es häufig Gelegenheiten zur Wahrnehmung von Inputsprache.

Beim Aufbau der L1-Struktur müssen zusammengefasst verschiedene Faktoren beachtet werden: Die Erwerbsreihenfolge der einzelnen Sprache, die gemäss der jeweiligen formalen Komplexität der Regeln verschieden ist; die zeitlich variabel lernbaren Elemente; die kognitive Entwicklungsstufe des Kindes und die individuelle Vorgehensweise beim Entdecken der Regeln mittels Operationsprinzipien und Hypothesenbildung. Es ist nun zu prüfen, ob der L2-Aufbau nach ähnlichem Muster wie bei der L1 vor sich geht.

#### Der Aufbau der L2-Struktur

##### Die Beschreibung der Lernersprache

In den folgenden Ausführungen stütze ich mich hauptsächlich auf Ellis (1994, 1997). Bevor man erklären kann, warum der Zweitspracherwerb in einer gewissen Art und Weise vor sich geht, muss man ihn beobachten und beschreiben. Ein wesentlicher Unterschied zum L1-Erwerb ist in der Regel das Alter der Lernenden und die Art des Erwerbs, d.h. ob die L2 auf natürliche oder schulische Weise erworben wird. Die folgenden Ausführungen gelten unabhängig von der Art des L2-Erwerbs.

Besonders aufschlussreich für den Aufbau der L2-Sprachstruktur ist die Analyse der Lerner Sprache (s. Kap. 2.2.2), d.h. die Beschreibung der vielen gesprochenen oder geschriebenen Normabweichungen, die üblicherweise als «Fehler» bezeichnet werden und negativ konnotiert sind. Fehler sind z.B. Auslassungen (*omissions*), Fehlinformationen (*misinformations*) oder falsche Reihenfolgen (*misordering*) der Wörter in den Sätzen. Bei der Gewichtung der Fehler wird zwischen *error* (Überlegungsfehler) und *mistake* (Flüchtigkeitsfehler) unterschieden, obwohl die Zuordnung nicht immer klar ist. Es gibt schwerwiegende globale Fehler, die das Verstehen einer Aussage verunmöglichen, und eher unbedeutendere, lokale, die das Verständnis nicht oder sehr wenig beeinträchtigen. Die Aufzeichnung all dieser Normabweichungen mittels Outputanalysen erlaubt es, eine systematische Klassifizierung in verschiedene lexikalische, grammatikalische und pragmatische Kategorien vorzunehmen. Diese geben Aufschluss über – auch für den gesteuerten Erwerb – sehr grundlegende Dinge, wie z.B. die Reihenfolge des Morphemerwerbs.

Fehler sind bis zu einem gewissen Grad vorhersehbar. Manche Fehler sind universal, d.h. dass sie unabhängig von der jeweiligen L1 vorkommen, manche kommen nur bei Lernenden derselben L1 vor. Universale Fehler sind Auslassungen, Übergeneralisierungen und Transferfehler. Ein sehr wichtiger Aspekt ist die Feststellung, dass die Lernenden Fehler produzieren, die sie nie gehört haben können, was beweist, dass sie selbstständig nach Regeln suchen und das Sprachsystem selbst zu konstruieren versuchen.

Durch Langzeitstudien kann man in der Lerner Sprache systematische Entwicklungen in Richtung Korrektheit nachweisen (Ellis, 1997), wobei festgestellt wurde, dass es, unabhängig von der L1 und teilweise auch vom Alter, sowohl viele interindividuelle Übereinstimmungen wie auch Unterschiede gibt. Intra-individuell gibt es in der Lerner Sprache das Phänomen der Variabilität (Ellis, 1997), d.h. dass Lernende z.B. in zwei Fehlertypen abwechseln oder einmal eine fehlerhafte Aussage produzieren und einmal eine korrekte. Das bedeutet keinen Widerspruch zur Systematik der Lerner Sprache, denn es wurde festgestellt, dass die Variabilität auch systematisch sein kann. Dabei spielen der linguistische Kontext (z.B. die Art des Verbs), der situationale Kontext (die formelle oder informelle Situation), der psycholinguistische Kontext (die Dauer der Vorbereitungszeit) und der Form-Funktion Kontext (z.B. Befehle oder Fragen) eine Rolle. Daneben gibt es zufällige Fehler und auch Lernstillstände (Fossilisierung).

Im L2-Erwerb gibt es wie im L1-Erwerb innerhalb von Entwicklungssequenzen verschiedene Schritte, was am Beispiel der Bildung der unregelmässigen Vergangenheit im Englischen gezeigt wird. Zuerst sprechen die Lernenden nur in der Grundform «eat», hinzu kommt die richtige, starke Vergangenheitsform «ate». Da inzwischen die regelmässige Bildung (Grundform und die Endung -

ed) aufgenommen wurde, übergeneralisieren die Lernenden nun und sprechen von *eated*, manchmal auch von der Mischform *ated*. Erst im 4. Schritt wird zwischen regelmässiger und unregelmässiger Form richtig unterschieden. Dies weist darauf hin, dass die Lernkurve nicht linear verläuft (*u-shaped course of development*, Abb. 3), sondern dass es auf dem Weg zu höherer Komplexität Restrukturierungsphasen gibt, die äusserlich den Eindruck einer Regression hinterlassen (Ellis, 1997).

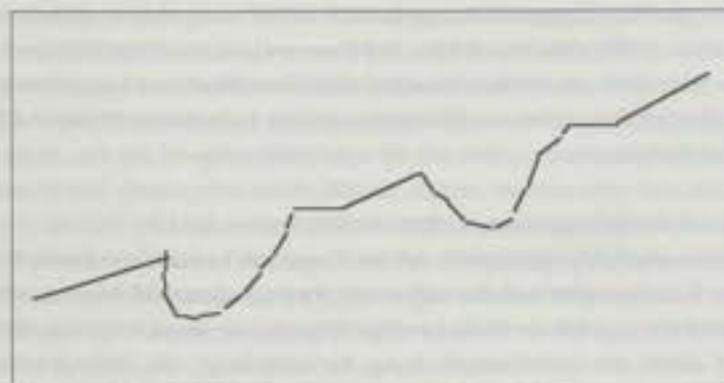


Abb. 3: L2-Lernkurve mit Restrukturierungsphasen

Dies haben auch Versuche mit Computerprogrammen gezeigt: Künstliche neuronale Netzwerke, die modellhaft dem menschlichen Gehirn nachgebildet sind, können die Informationsverarbeitung im Gehirn simulieren (Plunkett & Sinha, 1992, zitiert nach Szagun, 1996). Die konnektionistischen Theorien (s. Kap. 2.1.2) oder der *neuronale Netzwerkansatz*, wie sie genannt werden, wurden auch zur Erklärung des L1-Spracherwerbs eingesetzt. In einem künstlichen Netzwerk wird die Information (Input) über das ganze Netz verteilt und kann nicht an einem bestimmten Ort lokalisiert werden, sondern: «Repräsentation besteht in den globalen Mustern der Aktivität des Netzwerks» (Szagun, 1996, S. 65). Weiter sagt sie: «Künstliche Netzwerke können lernen. Sie können das Muster ihrer Verbindungen und Aktivierungen selber verändern. Solche Veränderungen geschehen durch eine Interaktion des bestehenden Netzwerkzustandes mit den Erfordernissen einer Aufgabe, bzw. der Umwelt» (Szagun, 1996, S. 65). Man nimmt an, dass das menschliche Gehirn ähnlich arbeitet, umso mehr als bei der Simulation des Erwerbs des englischen imperfekts (Rumelhart & McClelland, 1987, zitiert nach Szagun, 1996) das gleiche Erwerbsmuster mit den selben Fehlerproduktionen herausgekommen ist wie bei lernenden Menschen. Das wird als Beweis gesehen, dass Kinder beim Spracherwerb Regeln ableiten, also deduktiv vorgehen. Der Lernfortschritt im Computereperiment geschieht demnach auch nicht linear, sondern in einer U-Form (Szagun, 1996), d. h. «hör-

baren» Fortschritten folgt eine Phase mit vermehrten Fehlern, die notwendig ist, um den nächsten Lernschritt vollziehen zu können.

Die Beschreibung dieser Phänomene warf weitere Fragen auf, nämlich z.B. was mit «erworben» genau gemeint ist: Ist die Vergangenheitsform erworben, wenn die Bildung erklärt werden kann (explizites Wissen) oder wenn sie richtig angewendet wird (implizites Können)? Wenn sie das erste Mal in einer formelhaften Wendung richtig angewendet wird oder wenn sie über längere Zeit mehrmals spontan angewendet worden ist? Unter «erworben» versteht man nach Krashen (1981, zitiert nach Ellis, 1994) wie im L1-Erwerb das Letztere. Wie das Zusammenspiel von beiden Lernarten, explizites Wissen und implizites Können bei älteren Lernenden vor sich geht, wird im immersiven Unterricht (vgl. Kap. 5) beschrieben.

Linguistische Erklärungen zum Aufbau der Struktur in der L2

Da es universale Fehler gibt, stellt sich die Frage, ob es auch universale Merkmale der Sprachen gibt, wie die Fehler mit ihnen zusammenhängen und wie der Zusammenhang mit der Erwerbsreihenfolge ist. Um diese Fragen zu klären, wird vor allem die Forschungsrichtung berücksichtigt, die intersprachliche Vergleiche durchführt, d.h. es werden verschiedene Sprachen miteinander verglichen, v.a. mit dem Ziel, typologische Universalien zu finden. Die folgenden Ausführungen sollen neben der Klärung dieser Fragen auch einen Einblick in die hochentwickelte linguistische Forschung und deren Methoden geben.

Am Beispiel des Relativsatzes soll gezeigt werden, welchen Beitrag die Theorie der typologischen Universalien für den L2-Erwerb leisten kann: Englisch und Arabisch kennen Relativsätze, Chinesisch und Japanisch hingegen nicht. Das hat einen Einfluss auf die Leichtigkeit, mit welcher Relativsätze gelernt werden. Chinesische und japanische Lernende haben damit mehr Schwierigkeiten. Daneben beeinflussen die Relativsätze den L2-Erwerb noch auf andere Weise: Im Englischen kann der Relativsatz mitten im Hauptsatz stehen oder am Ende des Satzes. Meistens wird der Relativsatz am Ende des Satzes zuerst gelernt, d.h. die Reihenfolge des Erwerbs der Stellung kann bestimmt werden. Der Erwerb der Endstellung scheint einfacher zu sein. Es gibt Sprachen, in denen der Relativsatz eher mit einem Subjektpronomen und andere, in denen er eher mit einem Objektpronomen beginnt. Es wurde schliesslich eine Art von Zugänglichkeitshierarchie (*accessibility hierarchy*) herausgefunden (Ellis, 1997). Sie besagt, dass es die folgende hierarchische Ordnung von Funktionen der Relativpronomen gibt: In der Funktion des Subjekts, des Akkusativobjekts, des Dativobjekts, des präpositionalen Objekts, des Genitivobjekts und des komparativen Objekts (z.B. «The writer who has written more books than I have has won the prize.»). Wenn eine Sprache nun das Relativpronomen als Dativobjekt erlaubt, müssen die beiden vorangehenden Funktionen, das Akkusativobjekt

und das Subjekt zwangsläufig auch vorkommen, die nachfolgenden Funktionen hingegen nicht. Empirische Forschungen haben ergeben, dass es in den Relativsätzen mit Subjektpronomen am wenigsten Fehler gibt, bei den Relativsätzen mit komparativen Objekten am meisten. Aus dieser Art von Resultaten der sprachvergleichenden Forschung kann nun die L2-Erwerbsforschung die Erwerbsordnung in einer bestimmten Sprache und den Einfluss der jeweiligen L1 auf die jeweilige L2 ableiten.

Ein berühmter empirischer Verifizierungsversuch der Erwerbsreihenfolge ist das Projekt ZISA (Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter) von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983, zitiert nach Wode, 1993 und nach Ellis, 1994). Dieses Projekt basiert auf einem multidimensionalen Modell, d.h. es sollte zeigen, wie die Erwerbsreihenfolge für Deutsch aussieht, und warum einige Lernende auf einem sehr tiefen Niveau stehen bleiben. Das Resultat besagt, dass es sprachliche Phänomene gibt, die irgendwann gelernt werden können, z.B. das Verb «sein» als Kopula und solche, die gewisser Voraussetzungen bedürfen, z.B. die Wortreihenfolge im Satz. Die Fortschritte werden auf zwei Achsen dargestellt (Abb. 4), auf einer progressionsfixen und einer variablen Achse.

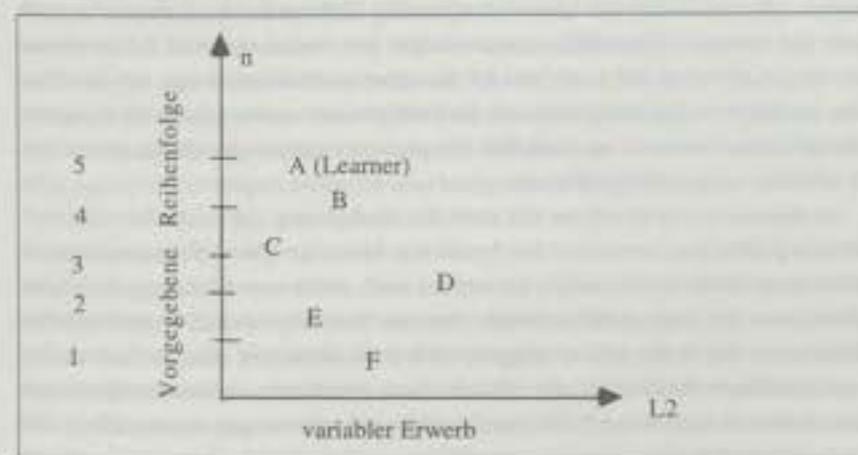


Abb. 4 Das multidimensionale Modell der Erwerbsreihenfolge

Auf der progressionsfixen Achse werden Lernschritte dargestellt, die erworben sein müssen, um auf die nächste Stufe zu kommen. Bei den Werten auf der variablen Achse werden variabel einsetzbare sprachliche Elemente eingesetzt. Lerner(-in) E hat z.B. weder im variablen Erwerb noch im Erwerb in vorgegebener Reihenfolge grosse Fortschritte gemacht. Lerner(-in) A war vor allem im Aufbau der vorgegebenen Erwerbsabfolge erfolgreich, hat aber noch fast keine variablen Elemente eingebaut. Das Modell entspricht Giles Idee der Akkulturation und Schumanns Theorie der Akkulturation (s. Kap. 2.3.2). Beim Lern-

fortschritt spielen individuelle und sozio-kulturelle Faktoren eine Rolle, d.h. wenn die Lernenden sich die Zielsprache schnell aneignen wollen, um in der Gesellschaft integriert zu werden und keinen Angriff auf ihre Identität befürchten, werden sie rapide Fortschritte erzielen, wenn nicht, werden sie stagnieren (Fossilisierung). An diesem an sich überzeugenden multidimensionalen Modell wurde kritisiert, dass die empirische Basis grammatischer Merkmale eher schmal war. Es ist auch nicht klar, wie die Merkmale auf der variablen Achse festgelegt werden sollen. Wie im L1-Erwerb gibt es im L2-Erwerb variable Elemente in der Erwerbsreihenfolge.

Neben den intersprachlichen Vergleichen gibt es auch die allerdings nicht un widersprochenen intrasprachlichen Vergleiche, die sich auf die Universalgrammatik (UG) beziehen. Wie steht es mit der UG und dem L2-Erwerb? Um diese Frage zu beantworten, muss man wissen, ob auch ältere Lernende noch Zugang zur Universalgrammatik haben oder ob sie auf andere Lernmechanismen zurückgreifen müssen. Ellis (1997) bestätigt in etwa die Hypothese der kritischen Periode, gemäss welcher nach Abschluss der Pubertät nicht mehr auf die UG zurückgegriffen werden kann, was nicht heisst, dass es nicht auch Lernende gibt, die selbst bei spätem Beginn des L2-Erwerbs die Zielsprache noch sehr gut lernen, in Einzelfällen sogar so gut wie *Native speakers* (L1 sprechende Personen). Aber sie erreichen ihr Ziel über andere Lernwege. Ist das Alter des Lernbeginns bekannt, lässt sich der Erfolg besser vorhersagen, als wenn nur die Lerndauer bekannt ist. Natürlich hängt nicht alles von der UG ab, deren Rolle ohnehin noch nicht geklärt ist.

Im Zusammenhang mit der UG steht die Markierung. Sie kann ebenfalls Aufschluss geben über universale Merkmale von Sprachen (da noch kaum alle Sprachen untersucht worden sind, kann man noch nicht von allen Sprachen sprechen) und die Erwerbsreihenfolge. Gemäss Chomsky sind die unmarkierten Strukturen durch die Universalgrammatik (UG) bestimmt und einfach zu lernen. Markierte Strukturen, die sich z.B. durch historische Veränderungen ergeben haben, liegen ausserhalb der UG und sind schwieriger zu erwerben. Die Linguistik hat die Markierungen verschiedenen Schwierigkeitsgraden zugeordnet, so gemäss Ellis (1994, 1997) z.B. das Problem des *local binding* und *long distance binding* bei reflexiven Verben. Die englische Sprache erlaubt nur *local binding*, die japanische Sprache beides. Im Satz «*Emily knew the actress would blame herself.*» kann sich das Reflexivpronomen im Englischen nur auf *actress* beziehen, im Japanischen auf *Emily* oder *actress*. Es liegt nahe, die Hypothese aufzustellen, dass unmarkierte Strukturen zuerst gelernt werden, dann einfache markierte Strukturen, dann schwierigere. Untersuchungen haben ergeben, dass das stimmt, was aber nicht ausschliesst, dass noch andere Faktoren mitbestimmend sind, wie z.B. die Inputhäufigkeit. Man weiss, dass Lernende eher häufig vorkommende markierte Strukturen lernen, als selten vorkommende

unmarkierte Strukturen. Bezüglich der Häufigkeit von Input gibt es Studien, die bestätigen, dass eine positive Korrelation besteht zwischen der Häufigkeit des Inputs von spezifischen grammatikalischen Morphemen und dem korrekten Output, andere konnten die Häufigkeitshypothese nicht bestätigen. Gemäss Ellis (1994) sind weitere Langzeituntersuchungen notwendig.

Auch beim Aufbau der L2-Struktur wenden die Lernenden Lernstrategien an, indem sie den sprachlichen Input verarbeiten. Slobin hat Operationsprinzipien für den L1-Erwerb formuliert (s. Kap. 2.3.3.3). Anderson (1990, zitiert nach Ellis, 1994) für den L2-Erwerb von Spanisch und Englisch. Seine in eigenen Untersuchungen identifizierten sieben Operationsprinzipien sind Makroprinzipien und decken sich mit Slobins Gruppen. Es ist aber noch nicht klar, wie die Operationsprinzipien gebraucht werden und wie sie abgegrenzt werden können, denn einige Prinzipien schliessen sich gegenseitig nicht aus.

Es gibt im natürlichen L2-Erwerb auch universale Entwicklungsschritte. Die meisten Lernenden hören anfänglich nur zu, durchlaufen sozusagen eine schweigsame, rezepptive Periode. Dann beginnen sie mit sogenannten chunks, das sind feste Redewendungen oder formelhafte Wendungen, die nur wenige Wörter enthalten, wie z.B. «Wie geht es?» «Ich weiss nicht.» «Kann ich ..... haben?» «Auf Wiedersehen» usw. Solche Redewendungen können bei den Zuhörenden zur irrtümlichen Annahme führen, die L2-Kompetenz sei schon fortgeschritten. Als dritter Schritt kommt die Vereinfachung von Sätzen, die ebenso im L1-Erwerb stattfindet, wie z.B. *Me no blue* anstatt *I don't have a blue paper*. Dann folgen einfache und komplexere Satzbildungen.

#### Transfer aus der L1

Um die Frage zu beantworten, was aus der L1 auf den L2-Erwerb transferiert werden kann, müssen nochmals die verschiedenen Überlegungen zusammengefasst werden, die sich im Laufe der Zeit ergeben haben (vgl. Eriksson, 1995). Aus der Fehleranalyse wurden je nach Art der L1 und ihrer Verwandtschaft zur L2 vier Hauptverhaltensweisen ersichtlich: positiver Transfer (Inferenz), negativer Transfer (Interferenz), Auslassung oder Vermeidung und Übergeneralisierung. Die Kontrastanalyse, in der, um Fehlerquellen vorherzusagen, die L1 mit der L2 verglichen wurde, diente zur Einflusszeit des Behaviorismus vor allem als Grundlage für Lernmaterialien. Da diese Folgerungen aber nicht genügten und die Lernenden auch Fehler produzierten, die nicht vorgesehen waren, kam es zur Neudefinierung des Begriffes Transfer durch Selinker (Gass & Selinker, 1983, zitiert nach Ellis, 1997). Transfer wurde nicht mehr nur als Interferenz wahrgenommen, sondern als komplexer kognitiver Prozess, während dem die Lernenden alle zur Verfügung stehenden Informationen nutzen, vor allem die L1, um die L2 aufzubauen. Die L2-Lernersprachetheorie, die breite Akzeptanz gefunden hat, gibt bis heute den Rahmen ab für umfangreiche Untersuchun-

gen, die das Wissen über den L2-Erwerb massgeblich erweitert haben.

Was einer behavioristischen Theorie nicht gelingt, kann einer kognitiven eher gelingen, nämlich Gesetzmässigkeiten des Transfers herauszufinden, also z.B. unter welchen Bedingungen und warum Transfer aus der L1 überhaupt vorkommt. Transfer findet vorerst einmal grundsätzlich nur statt, wenn die Lernenden darin einen Nutzen sehen. Wenn er stattfindet, dann unter gewissen Bedingungen. Zwei davon sollen hier erklärt werden: Die Lernerperzeption des Transferierbaren und der L2-Kompetenzstand.

Lernende haben Vorstellungen über die Merkmale ihrer eigenen Sprache (Ellis, 1997). Sie unterscheiden intuitiv und subjektiv Basismerkmale, die im Zusammenhang mit der UG stehen, und besondere Merkmale. Sie nehmen an, dass Basismerkmale der L1 eher transferierbar sind als besondere Merkmale. Es wird ebenfalls angenommen, dass unmarkierte Strukturen aus der L1 eher transferiert werden als markierte. So lernen z.B. Englischsprachige leichter, dass im Deutschen am Ende des Wortes aussprachemässig zwischen d und t kein Unterschied gemacht wird als Deutschsprachige, dass es im Englischen einen Unterschied gibt. Auch der L2-Kompetenzstand der Lernenden hat einen Einfluss auf den Transfer aus der L1. Bei den Sprechakten z.B. werden zuerst ganze Redewendungen (chunks) aus der L2 übernommen. Erst später wird versucht, Wendungen aus der L1 zu transferieren, was dann z.B. bei japanischen Lernenden bei der Formulierung einer Entschuldigung zu stark formalisierten Wendungen führt, so wie sie in Japan üblich sind. Bei hohem Kompetenzstand braucht es schliesslich immer weniger Transfer. Daraus folgt nochmals, dass die Entwicklung der Lerner Sprache nicht kontinuierlich ist (Ellis, 1997), sondern über Zwischenstadien verläuft.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Linguistik ihren Beitrag zur Erforschung des Strukturaufbaus leistet, indem die L1-Erwerbsforschung die Schwierigkeiten in den verschiedenen Sprachen aufzeigt, die einen Einfluss haben auf die Erwerbsreihenfolge. Sie bestätigt, dass die Erwerbsreihenfolge korrekt markierter grammatischer Strukturen abhängt von der Komplexität des Begriffs und derjenigen der grammatischen Struktur. Wie weit die Erwerbsreihenfolge von der vorkommenden Häufigkeit der Erwachsenensprache abhängt, ist zur Zeit wieder eine Frage, denn bis anhin wurde die Häufigkeit vor allem als Kriterium der behavioristischen Erklärung zugeordnet und wenig beachtet. Die Linguistik macht auch Aussagen über die Vorgehensweisen (Operationsprinzipien und Hypothesenbildung) beim Regelsuchen und über den Transfer aus der L1.

Die L2-Lehrkräfte im traditionellen Fremdsprachenunterricht können den Forschungsergebnissen der Linguistik entnehmen, dass es unabhängig von der vorgeschlagenen Progression der Lehrmittel je nach Kombination und somit der Distanz von der L1 zur L2 vorgegebene Erwerbsreihenfolgen gibt. Die mei-

sten Personen, die Englisch lernen, lernen z.B. unabhängig von ihrer Muttersprache und unabhängig vom Alter die progressive Form *-ing* vor dem Hilfsverb *be*, dann das Plural *-s*, dann die Artikel und die unregelmässige Vergangenheit und schliesslich das *-s* der 3. Person Singular und die regelmässige Vergangenheit, wobei die Dauer des Verbleibs in einem bestimmten Stadium sehr unterschiedlich sein kann. Der Schluss liegt nahe, dass die zuerst erworbenen Strukturen einfacher sein müssen als die später erworbenen. Die vorgegebene Erwerbsreihenfolge wird durch zeitlich variabel lernbare Strukturelemente ergänzt. Vor allem der Erwerb dieser variablen Elemente kann im Fremdsprachenunterricht gesteuert werden.

Obwohl es meines Wissens noch keine umfassenden Darstellungen sämtlicher Reihenfolgen gibt, die für die Zielsprache auch im Zusammenhang mit der jeweiligen L1 bekannt sein müssten, ist es für jeden L2-Unterricht, auch den Immersiven, wichtig zu wissen, dass es wenig Sinn hat, in der Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) Kompetenzen zu verlangen, die noch gar nicht erworben sein können, auch wenn sie explizit erklärt worden sind. Lehrkräfte müssen ihre Erwartungen bezüglich Korrektheit den Gegebenheiten anpassen und mit Unsicherheiten umgehen können. Die Analyse und Bewertung von Fehlern ebenso wie das Verhalten der Lehrkraft bei der Korrektur (vgl. Kap. 3.1.2) müsste den neuen Erkenntnissen angepasst werden, d.h. auch, dass die Lernenden über die Lernprozesse beim Strukturwerb der L2 aufgeklärt werden müssten.

#### 2.3.3.4 Der Aufbau von Funktion in der L1 und L2

In diesem Kapitel soll der Zusammenhang zwischen der Kommunikation des Kleinkindes mit der sprachvermittelnden Person (meist der Mutter) und dem L1-Erwerb aufgezeigt werden. Es wird sich zeigen, ob bestimmte Verhaltensweisen der Mütter auf den L2-Erwerb übertragbar sind und welche Möglichkeiten die Erkenntnisse dem schulischen L2-Erwerb bieten. Wie bereits erwähnt, kann Kommunikation nicht ohne den Einbezug von Bedeutung und Struktur der Sprache behandelt werden, da Spracherwerb ein ganzheitlicher Prozess ist.

#### Der Aufbau von Kommunikationsfähigkeit in der L1

Die Funktion der Sprache ist die Kommunikation, d.h. unter Einbezug der Situation in einem Kontext ein Gespräch zu führen, andere zu verstehen und selber Sprache zu produzieren, um damit etwas zu erreichen, denn Sprachproduktion ist immer mit einer Absicht (Intention) verbunden. Die Qualität der vorsprachlichen verbalen und nonverbalen (z.B. durch Gesten, Mimik) Kommunikation mit der Mutter oder der nächsten Bezugsperson bereitet bestimmte Muster der sprachlichen Kommunikation vor, ebenso gemeinsames Handeln so-

wie der Ausdruck verschiedener Emotionen. Die Art der Kommunikation ist u.a. kulturell bestimmt (vgl. Bruner, 1997). So werden in anderen Kulturen, z.B. bei den Kaluli auf Papua-Neuguinea präverbale Kinder nicht als Kommunikationspartner(-innen) behandelt, sie hören aber die Sprache der Menschen um sie herum und erhalten kinästhetisches Feedback (Schieffelin, 1985, zitiert nach Szagun, 1996). Direkte Gespräche der Bezugsperson mit dem präverbalen Kind sind demnach für den L1-Erwerb nicht unbedingt Voraussetzung. Ein wichtiges Resultat von Bloom (1990, zitiert nach Szagun, 1996) ist, dass Spracherwerb besser in einem emotionsneutralen Zustand stattfindet als in einem emotional erregten. Die Begründung liegt bei der Bindung von Energien, die nicht für die kognitive Arbeit des Kleinkindes freigesetzt werden können.

Beobachtet man die Struktur von Gesprächen von Müttern mit zweijährigen Kindern, stellt man fest, dass abwechselndes Sprechen dominiert. Die Kinder haben bereits die elementare Gesprächsregel des Sich-Abwechselns gelernt und nehmen auch zunehmend auf das Gesagte Bezug, was schwierigere kognitive Prozesse verlangt, als wenn sich die Kinder spontan äussern (Bloom 1991, zitiert nach Szagun, 1996). Die Mütter halten hauptsächlich die Konversation aufrecht, indem sie Antworten geben, die gleichzeitig auch eine neue Äusserung verlangen (vgl. Kap. 2.2.2).

#### Wirkungen der Inputsprache beim L1-Aufbau

Moerk (1983, 1991, zitiert nach Szagun, 1996) hat ausgerechnet, dass Kinder im Monat etwa 250'000 Äusserungen von ihren Bezugspersonen hören, davon ungefähr 42'000 mal das Subjekt-Verb-Objekt Satzmuster, 17'000 mal Hilfsverbkonstruktionen und 19'000 Fragen. Auch in diesem Zusammenhang scheint das Kriterium der Häufigkeit nun in der Forschung wieder an Interesse zu gewinnen.

Auf die Frage, warum in vielen Kulturen Erwachsene, auch Frauen, die keine Kinder haben, unwillkürlich ihre Sprache ändern, wenn sie mit Kleinkindern sprechen, gibt es keine abschliessende Antwort. Durch das Sprachverhalten passt sich die sprachvermittelnde Person dem Entwicklungsstand des Kindes an. Diese Verhaltensweise hat Ferguson (1977, zitiert nach Grimm, 1995) untersucht und folgende Merkmale festgehalten:

- Ersetzen schwieriger Laute durch einfache
- Hervorhebung neuer Information durch Betonung
- Übertreibung der Intonationskontur von Äusserungen
- Ersetzen von Pronomen der ersten und zweiten Person durch Eigennamen
- Verwendung von Diminutiven
- längere Pausen an Phrasen- und Satzgrenzen
- kurze und grammatisch korrekte Sätze
- Wiederholung von Wörtern und Satzteilen

- begrenzter kindgemässer Wortschatz
- Durchführung ritualisierter Sprachspiele

Die Zusammenstellung ist im Zusammenhang mit L2-Erwerb deshalb wichtig, weil diese Verhaltensweise, baby talk genannt, derjenigen der Fremdsprachlehrkräfte mit Anfänger(-innen) in der Schule ähnlich ist (*teacher talk*, Kap. 3.1.1). Dem Kind angepasste Sprache scheint eine natürliche Verhaltensweise zu sein, die in vielen, aber nicht in allen Kulturen vorkommt, um dem Wunsch zu kommunizieren entgegenzukommen und um Zuneigung auszudrücken. Wenn Erwachsene mit Tieren sprechen, vereinfachen sie ihre Sprache auch, ebenso im Gespräch mit Fremden (*foreigner talk*), von denen sie annehmen, sie verstünden ihre Sprache noch schlecht. Es gibt Kinder, die die Äusserungen der Mütter imitieren, aber nur solche Wörter, die sie noch nicht selbst spontan brauchen. Wenn sie die Wörter können, hören sie auf damit. Oft imitieren deren Mütter auch (Snow, 1989, zitiert nach Szagun, 1996). Imitation ist aber nicht notwendig zum Spracherwerb.

Viele Mütter (oder eine andere Bezugsperson) wenden ausserdem Erweiterungen an, d.h. nach der verbreitetsten Definition, sie behalten die ganze Äusserung oder Teile davon bei, ergänzen sie aber durch syntaktische oder semantische Informationen. Bei den Reformulierungen transformieren sie ein mangelhaft produziertes Satzmuster in ein anderes und fügen Fehlendes hinzu. Es fragt sich, ob und welche sprachfördernde Wirkung diese Diskursstrukturen haben. Farrar (1990, zitiert nach Szagun, 1996) untersuchte in der Sprache der Mütter und der Kinder nur wenige Morpheme, nämlich: Plural, Verlaufsform, 3. Person Singular, regelmässige Vergangenheit, das Verb *be*, Hilfsverben und Artikel. Die Resultate zeigten eine höhere Wirkung der Reformulierungskomponente im Erwerb des Plurals und des Präsens der Verlaufsform; diese Wirkung war besonders deutlich, wenn in der kindlichen Äusserung das Morphem fehlte, wenn also ein Kontrast vorhanden war. Erweiterungen und Weiterführung des kindlichen Themas wirkten sich aus auf den Erwerb der Hilfsverben und der regelmässigen Vergangenheit. Bei den anderen untersuchten Morphemen wurde keine Wirkung festgestellt. Farrar (1990, zitiert nach Szagun 1996) erachtet es als möglich, dass die maternale Sprache nur auf einzelsprachspezifische Aspekte einen Einfluss hat und nicht auf universelle Aspekte wie die Entwicklung der Nominal- und Verbalphrase.

Sowohl Cross (1977, zitiert nach Szagun, 1996) als auch Farrow, Nelson und Benedict (1979, zitiert nach Szagun, 1996) fanden signifikante Korrelationen zwischen einigen Aspekten der maternalen und kindlichen Sprache. Die Resultate von Newport, Gleitman und Gleitman (1977, zitiert nach Szagun, 1996) ergaben signifikante positive Korrelationen: Je mehr ja/nein Fragen<sup>14</sup>, Erweiterungen und Deixis<sup>15</sup> die Bezugspersonen verwendeten, desto höher war der

Gebrauch von Flexionen und Hilfsverben bei den Kindern. Imperative bewirken das Gegenteil und sind demnach nicht sprachfördernd. Hoff-Ginsbergs (1987, 1990, zitiert nach Szagun, 1996) Resultate zeigen, dass Fragen, echte Informationsfragen und Nachfragen der Bezugspersonen positiv mit der Anzahl und dem Erwerb von Hilfsverbkonstruktionen, Verbflexionen und Verben pro Äusserung der Kinder korrelieren. Er geht von der Vermutung aus, dass eventuell nicht die syntaktischen Variablen einflussreich sind, sondern der Diskursstil, da besonders Fragen in einem echten kommunikativen Zusammenhang eine positive Wirkung auf die Sprachentwicklung zeitigten. Das erstaunt nicht, denn ein solcher Diskurs muss in der Regel weitergeführt werden, was heisst, dass die Teilnehmenden mehr sprechen, d.h. einen grösseren Output produzieren (vgl. Kap. 3.1.3). Kinder produzieren z.B. auch mehr Sprache, wenn die Bezugspersonen das Thema der Kinder und nicht ihr eigenes fortführen. Mehr kindlicher Output bedeutet mehr Übungsmöglichkeiten. So gesehen wirken beide, die syntaktischen und die diskursfördernden Strukturen. Der L1-Erwerb kann im Extremfall durch Entzug der Inputsprache verhindert werden, wie das Beispiel von Genie, einem bis zu seinem 15. Lebensjahr eingesperrten Mädchen zeigt, mit dem niemand sprechen durfte. Es stellte sich heraus, dass es mit der Struktur grössere Mühe hatte als mit dem Wortschatz (Grimm, 1995).

Von Bedeutung für den L2-Erwerb ist ebenfalls die Art und Weise, wie die Eltern auf fehlerhafte Äusserungen ihrer Kinder eingehen. Brown und Hanlons (1970, zitiert nach Szagun, 1996) Ergebnisse zeigten, dass Eltern in der Regel ihre Kinder weder lobten noch tadelten, sondern Fehler ignorierten und hauptsächlich auf den Inhalt eingingen. Ein explizites Korrigieren hätte den Konversationsfluss gestört und das Kind hätte vielleicht weniger gesprochen. Nur Mütter von jüngeren (2-jährigen) Kindern reagierten, und zwar implizit. Sie wiederholten die fehlerhaften Äusserungen häufiger als die fehlerlosen. Bei Sätzen, in denen nur ein Fehler auftrat, kam es ebenfalls häufig zu Wiederholungen, bei mehreren Fehlern seltener. Bei fehlerhaften Äusserungen reformulierten sie auch oder gaben erweiterte Wiederholungen. Wie reagierten die Kinder? Farrar (1992, zitiert nach Szagun, 1996) fand heraus, dass Kinder am besten auf Reformulierungen reagierten, die nur einen Fehler aufgriffen. Dieses einzige richtige Modell konnten die Kinder leicht imitieren. Im konnektionistischen Modell (s. Kap. 2.1.2) von Bates und MacWhinney (1987, zitiert nach Szagun, 1996) war nicht die Häufigkeit eines Reizes allein, sondern die Verlässlichkeit (Konstanz), d. h. dass derselbe Fehler jedesmal korrigiert wurde, der Hauptgrund für die Korrektur durch das Kind. Diese erfolgreichen Reaktionsweisen könnten systematisch auf ihre Wirksamkeit auch im L2-Erwerb getestet werden (vgl. Kap. 3.1.2 über den Umgang mit Fehlern im FU).

Wie im L2-Erwerb braucht es im L1-Erwerb kommunizierende Personen, deren Reaktionen konsequent durchgespielt und nicht dem Zufall überlassen

werden dürften. Sprache ergänzt die früheren nonverbalen Kommunikationsmittel und dient dazu, die Kommunikationsabsichten immer präziser auszudrücken. Die vorliegenden Untersuchungen zeigen deutlich, wie komplex die geistige Welt des 2-jährigen Kindes bereits ist.

Was bedeutet das nun für den L2-Erwerb? Je nach Alter beim Beginn des L2-Erwerbs kann auf verschiedene Erfahrungsbereiche aufgebaut werden. Jede Art des L2-Erwerbs, auch die immersive, wird besser gelingen, wenn die individuellen Vorkenntnisse berücksichtigt werden. Das häufige gesprächsfördernde Verhalten der Mutter in echten kommunikativen Situationen hat eine positive Wirkung auf den L1-Erwerb. Folgende spracherwerbsfördernde Punkte seien in Erinnerung gerufen:

- Eine Sprache wird in emotionsneutralem Zustand besser gelernt.
- Durch interaktive Gespräche werden schwierigere kognitive Kompetenzen verlangt als durch spontane Äusserungen.
- Die Mütter sollen die Konversation durch echte Fragen so steuern, dass Kinder neue Antworten geben müssen und mehr Output produzieren (Imperative vermeiden, weil sie keine sprachliche Reaktion bewirken).
- Die Kinder sollen die Sprache nachahmen oder imitieren.
- Die Bezugspersonen reformulieren unvollständige Kinderäusserungen oder erweitern sie.
- Die Bezugspersonen greifen die Themen der Kinder auf.

Es stellt sich die Frage, ob dieses Verhalten auf den L2-Erwerb übertragen werden kann, ob es demjenigen einer effizienten L2-Lehrkraft ähnlich ist und ob es allenfalls der L2-Lehrperson bewusst gemacht und gelehrt werden sollte.

#### Diskursaspekte der L2: Hörverstehen (Input) und Sprechen (Output)

Nachdem die Bedeutung der sozialen Faktoren im Zusammenhang mit der Interaktion und Kommunikation zwischen L2-Lernenden und Native speakers (vgl. Kap. 2.3.3) erkannt worden ist, geht es darum zu erklären, wie der L2-Erwerb im Zusammenspiel zwischen Input und Output stattfindet. Da heute die Interaktionstheorie als am plausibelsten gilt, wird sie hier als Basis verwendet.

Eine Grundtatsache steht fest: Der Diskurs zwischen einer L2 lernenden Person und einer erstsprachlichen – man nennt diese Situation *exolingual* – ist nie derselbe wie der zwischen zwei Native speakers. Die Beschreibung der Unterschiede sowohl im Input wie in der Interaktion liefert Erklärungen über die Art und Weise, wie L2-Erwerb stattfindet (Ellis, 1997). Zwei Forschungsbereiche sind der *foreigner talk* (Gespräch mit Fremden) im natürlichen Erwerb und der *teacher talk* (Lehrersprache) im gesteuerten Erwerb (s. Kap. 3.1.2), wo L1-Sprechende ihre Sprache den L2-Sprechenden anpassen, ähnlich wie beim *baby talk*.

Vorerst soll nur der *foreigner talk* besprochen werden. Normalerweise sprechen Native speakers mit Fremden im *foreigner talk*, d.h. intuitiv korrekt, aber langsamer und in einer einfacheren Sprache, in der die Sätze kürzer sind, selten Nebensätze vorkommen und komplexe sprachliche Formen vermieden werden; reguläre Formen werden irregulären vorgezogen. Neben der Verlangsamung und Vereinfachung wird eine inhaltlich elaboriertere Sprache verwendet, die der Klärung der Sachverhalte dienen soll. Um erfolgreiche Kommunikation zu erreichen, wählen Native speakers auch solche Themen, von denen sie sicher sind, dass die Lernenden sie verstehen und die eher im «hier-und-jetzt» orientiert sind (*discourse management*). Um die Kontrolle über den Gesprächsverlauf zu behalten, werden häufig Fragen gestellt, auch solche, die das Verständnis überwachen (Ellis, 1994). Der *foreigner talk* kann grammatisch und «ungrammatisch» sein. Eine «ungrammatische» Sprache wird häufig eingesetzt, wenn zwischen den Sprechenden ein grosses soziales Gefälle besteht, das einen Mangel an Respekt impliziert (Xenolekt), wie z.B. auf einer Baustelle, wo Vorgesetzte ausländischen, ungelerten Arbeitern Befehle erteilen. Häufig werden sprachliche Elemente nicht erwähnt, wie z.B. das Hilfsverb *sein*, die Modalverben *können* und *müssen* sowie die Artikel. Die Verben werden in der Grundform verwendet, und die Negativkonstruktionen vereinfacht wie z.B.: «du schnell» oder «gestern, er nicht kommen». Es ist offensichtlich, dass diese Sprache derjenigen der Lernaltersprache gleicht. Die Frage stellt sich nun, ob sich die Lernaltersprache aufgrund des ungrammatischen Inputs bildet oder aus dem inneren Lernmechanismus heraus. Da jene L2-Lernenden, die grammatikalischen, d.h. korrekten Input erhalten, dieselbe Lernaltersprache erzeugen, kann die erste Annahme verneint werden.

Führen alle Mittel des *foreigner talk* bei den Lernenden nicht zum Verständnis, haben diese verschiedene mehr oder weniger sprachfördernde Reaktionsweisen: Sie können entweder behaupten, die Aussage verstanden zu haben oder sie geben zu, sie nicht verstanden zu haben. Im zweiten Fall erst findet eine Interaktion mit Output statt und es kann eintreten, was Ellis (1997) als *negotiation of meaning* (Bedeutungsaushandlungsprozess) bezeichnet, d. h. dass den beteiligten Personen verschiedene Umschreibungen einfallen müssen, die eine Verständigung ermöglichen. Wichtig ist zu erfahren, dass solche Gespräche auch zwischen L2-Lernenden mit grossem Lerngewinn nicht nur für die inhaltliche, sondern auch für die formale Seite der Sprache eingesetzt werden können, da sich die Lernenden gegenseitig korrigieren. Sowohl Pica und Doughty (1985, zitiert in Ellis, 1994) als auch Porter (1986, zitiert in Ellis, 1994) bestätigen, dass die Lernenden nur sehr selten falschen Input wiederholen. Dies hat Konsequenzen für den L2-Unterricht, indem man durchaus Situationen arrangieren kann, in denen die Lernenden untereinander in der L2 sprechen, ohne ständig unter der Kontrolle der Lehrkraft zu sein.

Zur Frage, welcher Art der Input für einen optimalen Lernerfolg sein müsse, meint Krashen (1985, zitiert nach Kim, 1993 und nach Ellis, 1994) die natürliche Erwerbsreihenfolge voraussetzend, der Input müsse generell eine Stufe schwieriger sein als diejenige, auf der sich die Lernenden befänden ( $i+1$ ). Die Lernenden fokussierten den Inhalt und nicht in erster Linie die Form. Dazu bedienten sie sich ihres Weltwissens und extralinguistischer Informationen aus Kontexten (Top-down-Verfahren) (vgl. Kap. 5.4.2). Die Lernenden müssten einem genügend grossen verständlichen L2-Input (*comprehensible input*) ausgesetzt werden, sodass sie durch Verstehen, nach einer gewissen Zeit (*silent time*), automatisch zu produzieren begännen. Wenn eine Verständigung eintrete, evtl. unter Einsatz des situationalen Kontextes und der Mittel des *foreigner talk*, sei das der Beweis des richtigen Niveaus. Verständlicher Input ist demnach Voraussetzung für das L2-Lernen. Dabei gibt es zwei wichtige Bedingungen: Der Input muss erstens auch tatsächlich aufgenommen und zum *intake* (Corder 1967, zitiert nach Ellis, 1993) werden, d.h. der affektive Filter\* muss geöffnet sein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nie der gesamte Input aufgenommen werden kann, sondern nur die selektionierten Teile, die auch wieder nach verschiedenen Kriterien gewählt werden. Und zweitens darf der gesprochene Input nicht zu schnell sein. Eine Schwelle liegt bei ungefähr 200 Wörtern pro Minute (Griffiths 1990, zitiert nach Ellis, 1994). Henrici (1988, zitiert nach Kim, 1993) kritisiert, dass das «wie» des Verstehensprozesses in dieser Betrachtungsweise kaum behandelt werde. Gass (1988, zitiert nach Ellis, 1994) meint, es komme nicht auf verständlichen Input an sondern auf verstandenen (*comprehended*). Selbst wenn der Input verstanden wird, führt dies nicht automatisch zu weiterem L2-Erwerb, sondern die Lernenden müssen gemäss Faerch und Kasper (1986, zitiert nach Ellis, 1994) eine Lücke in ihren Kenntnissen wahrnehmen und diese füllen wollen. Obwohl Long (1983, zitiert nach Ellis, 1997) die Inputhypothese befürwortet, ist er der Meinung, es brauche zusätzlich die Bedeutungsaushandlungsprozesse, um den Lernerfolg zu optimieren, d.h. dass das neue Sprachmaterial gespeichert und abrufbar wird. Die Kombination von beidem nennt er *interaction hypothesis*. Durch die gewollte Klärung von Inhalten erhielten die Lernenden mehr Zeit, die Aussagen zu formulieren und neue Formen auszuprobieren. Ebenso betont Hatch (1978, zitiert nach Ellis, 1997) das gemeinsame prozesshafte Bemühen um Konstruktion von Diskurs (*scaffolding, collaborative discourse*), die durch eine Person allein nicht zum Erfolg führen könne. White (1987a, zitiert in Ellis, 1994) geht noch weiter, indem sie sagt, dass der Input unverständlich sein müsse (*incomprehensible*), damit aus einem gewissen Druck heraus Verstehen und Erwerb angestrebt würden. Ellis (1994) Inputhypothese lässt sich folgendermassen zusammenfassen: Verständlicher Input erleichtert zwar das Verstehen, trägt aber nicht notwendigerweise zum Spracherwerb bei. Neben der Art des Inputs spielt auch die Menge eine Rolle. Nicht

nur Kontraste zwischen der L1 und L2 rufen Interferenzen hervor, sondern auch Kontrastmangel (Juhász, 1970, zitiert nach Kim, 1993): Eine «homogene Hemmung» entsteht, wenn nicht genügend authentischer, unsortierter L2-Input vorhanden ist, der den Lernenden erlaubt, aus der Fülle der Sprache diejenigen Elemente auszuwählen, mit denen sie das L2-Regelsystem aufbauen können. Häufig geschah dies durch die L2-Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht (vgl. Knapp-Potthoff & Knapp, 1982).

Eine zweite Frage ist diejenige nach der Rolle der Sprachproduktion (Output) in Bezug auf den L2-Erwerb. Hier gehen die Meinungen stärker auseinander. Es zeigt sich auch hier, dass der Erwerb von Form und Funktion nur schwer trennbar ist. Die grösste Kritikerin der Inputhypothese ist Swain (1985, zitiert nach Kim, 1993). Ihre Untersuchungen der Lernergebnisse (grammatische Kompetenz, Diskurs- und soziolinguistische Kompetenz) von Englisch sprechenden Kindern, die in Kanada sieben Jahre lang einem Immersionsprogramm folgten, führt sie zur Annahme, dass *comprehensible input* nicht automatisch genügt, sondern, dass auch Output verlangt werden muss.<sup>17</sup> Sie begründet ihre Outputhypothese dreifach: Erstens gebe der Output den Lernenden eine Chance, das gelernte linguistische Wissen sinnvoll anzuwenden. Dabei gehe es nicht bloss um «getting one's message across», sondern um «negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently and appropriately» (Swain, 1985, zitiert nach Kim, 1993, S. 15). Weiter zwingt die L2-Verwendung die Lernenden, sich vom nur semantischen zum syntaktischen Bereich zu entwickeln, was ihnen schliesslich erlaube, gebildete Hypothesen zu testen und bei Notwendigkeit zu verwerfen und zu korrigieren. Hypothesen können auf verschiedene Weisen getestet werden: Durch das Feststellen von Lücken bei der Formulierung des Outputs entsteht ein Bewusstsein darüber, was an Strukturen und Vokabular noch fehlt. Negative Reaktionen von den Gesprächspartner/innen zwingen die Lernenden, über ihren Output zu sprechen und nach neuen Lösungen zu suchen. So gewinnen sie weitere Erkenntnisse über die Sprache. Krashen (1985, zitiert nach Ellis, 1997) ist dagegen der Meinung, dass die Sprachproduktion nicht die Ursache, sondern das Resultat von Spracherwerb sei. Lernende könnten von ihrem Output höchstens lernen, wenn sie ihn als Autoinput betrachteten. Insofern steht seine Meinung entgegen der verbreiteten Annahme, man lerne eine Sprache, indem man sie brauche.

In der Interaktion hat die Art der Rückmeldung (*feedback*) eine relativ wichtige Bedeutung (Pica, Holliday, Lewis & Morgenthaler, 1989, zitiert nach Ellis, 1994). Fordert die Rückmeldung in einer offenen Frage weitere Klärung, werden Lernende gezwungen ihre Äusserungen zu modifizieren und zu verbessern; fordert sie hingegen nur eine Bestätigung oder Repetition, fördert die Rückmeldung den L2-Erwerb nicht. Als Letztes ist zu erwähnen, dass interakti-

ve Kommunikation auch hinderlich für den L2-Erwerb sein kann, wenn Lernende die Hilfe des Native speakers bewusst oder unbewusst überstrapazieren und selbst nur das produzieren, was sie schon können.

Zusammenfassend bestätigen die Ausführungen die Ähnlichkeit der verbalen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern im L1-Erwerb (*baby talk*) und einem Native speaker und einer L2-lernenden Person (*foreigner talk*). In beiden Situationen kann der Erwerb bis zu einem gewissen Grad gesteuert werden. Wie sprachfördernd ein einzelnes Gespräch wird, hängt vom Input und Output und von der Verhaltensweise der Beteiligten ab, die in der Regel unreflektiert ist und optimal sein kann oder nicht. Es wird hier von der Annahme ausgegangen, dass Kenntnisse über diese Vorgänge in jedem L2-Unterricht einfließen sollten (vgl. Kap. 3, 4 und 5). Im immersiven Unterricht besteht die Möglichkeit, die Menge und Qualität des authentischen Inputs sowie des geforderten Outputs zu variieren und kurzfristig dem Bedarf anzupassen, was bei einem lehrmittelgesteuerten FU viel weniger möglich ist.

#### Die Pragmatik in der L2

Die meisten bisherigen Untersuchungen bezogen sich auf die Form der Sprache (Ellis, 1994). In den letzten 25 Jahren hat aber das Interesse an deren Funktion, der Pragmatik, die etwas darüber aussagt, wie Sprache in der Kommunikation eingesetzt wird, sehr stark zugenommen. Wenn Sprechende etwas äussern, vollführen sie zwei Dinge, eine Interaktion mit einem Partner oder einer Partnerin und einen Sprechakt. In der Interaktion geht es darum, das Gespräch mit sinnvollen Gesprächsübernahmen und kohärenten Inhalten aufrechtzuerhalten, einen Beginn und einen Schluss zu finden. Unter Sprechakten versteht man spezifische Aussagen wie Entschuldigungen, Bitten, Klagen, Komplimente usw. Gemäss der Sprechakttheorie von Austin (1962, zitiert nach Ellis, 1994) und Searle (1969, zitiert nach Ellis, 1994) besteht ein Sprechakt aus drei Teilen, dem lokutionären Akt (Inhalt), dem illokutionären Akt (Absicht) und dem perlokutionären Akt (Wirkung auf die Adressaten). Es wird auch unterschieden zwischen direkten transparenten (Gib mir das Salz!) und indirekten Sprechakten (Kannst du mir das Salz geben?). Damit ein Sprechakt erfolgreich durchgeführt werden kann, braucht es die Akzeptanz dreier Bedingungen durch die jeweiligen Gesprächspartner/innen, eine vorbereitende (*preparatory*), eine Bedingung der Wesentlichkeit (*sincerity*) und eine Ernsthaftigkeitsbedingung (*essential*) (Bruner, 1997). Bei einer Bestellung im Restaurant z.B. muss das Machtverhältnis zwischen Kunde und Kellner geklärt sein, der Kunde muss wirklich etwas wollen und auch wollen, dass der andere seinen Wunsch ausführt.

Obwohl die Pragmatikforschung noch jung ist, gibt es viele Untersuchungen über illokutionäre Akte (Absicht), aus denen man generelle Charakteristiken

des L2-Pragmatikererwerbs erkennen kann (Ellis, 1994). So wie die Lernenden linguistische Fehler machen, machen sie während der Entwicklung der pragmatischen Kompetenz auch pragmatische Fehler. Drei Hauptphasen lassen sich identifizieren (Blum-Kulka, 1991, zitiert nach Ellis, 1994): Die Phase, in der die Lernenden nachrichtenorientiert und unsystematisch sind, d.h. die Interaktion ist eng an die Situation gebunden, in der nonverbale Kommunikationsmittel und Vereinfachungsstrategien eingesetzt werden, wie z.B. formelhafte Wendungen wie «please». In der zweiten Phase sind die Lernenden bereits in der Lage, soziale Bedeutungen, wie z.B. Soziolekte zu erkennen und mit verschiedenen Strategien darauf zu reagieren. Allerdings wird noch häufig ein erkennbarer Transfer aus der L1 eingesetzt und die Aussagen sind wortreich, da häufig noch umschrieben werden muss. Schliesslich nähert sich die pragmatische Kompetenz den L1 Sprechenden an, ausser in Fällen von spezifischen interkulturellen Unterschieden, wie z.B. bei der Einschätzung von Statusdifferenzen der beteiligten Personen. Auch werden in der Tendenz für eine Aussage zu viele Wörter benutzt. Um die dritte Phase zu erreichen, braucht es einige Jahre sowie einen äusseren Zwang, Fortschritte zu erzielen. Viele Personen erreichen die dritte Phase nie.

Welches sind die Faktoren, die die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz ermöglichen? Ein Schlüsselfaktor und die Grundlage überhaupt ist die lexikalische und formale Kompetenz. Wenn L2-Lernende etwas Bestimmtes sagen wollen oder müssen, treffen sie auf grosse Schwierigkeiten, wenn ihnen der Wortschatz oder die Satzstruktur nicht bekannt sind. Je nachdem, was für Kommunikationsstrategien sie kennen und anwenden, wird es ihnen gelingen, mit Hilfsmitteln diese Mängel zu beheben. Einige Strategien sollen erwähnt werden: z.B.

- a) Vermeidung von schwierigen Formen
- b) Ersatz einer schwierigen Form durch eine einfachere
- c) Entleihen eines Wortes aus der L1 (wenn der Partner oder die Partnerin die L1 versteht)
- d) Verwendung eines ähnlichen Wortes
- e) Umschreibung eines Wortes
- f) Schöpfung eines neuen Wortes, z.B. «picture place» für Galerie oder «Knabine» für Mädchen oder «cela me displait».

All diese Strategien kommen auch in der L1 vor. Es gibt einige Modelle zu Kommunikationsstrategien. Faerch und Kasper (1983, zitiert nach Ellis, 1997) z.B. nehmen eine Planungs- und eine Ausführungsphase an, wobei die Kommunikationsstrategien als Teil der Planungsphase gelten, auf die beim Auftauchen von Schwierigkeiten bei der Verwirklichung der kommunikativen Absicht zurückgegriffen werden kann. Der ursprüngliche Plan kann auch aufgegeben

oder geändert werden. Wenn z.B. die Kommunikationsschwierigkeiten auf die Vermeidungsstrategie reduziert werden, wird die ursprüngliche Mitteilungsabsicht aufgegeben, was weder auf die Kommunikation noch auf den L2-Erwerb förderlich wirkt. Werden die Kenntnislücken aber durch Ersatzstrategien gefüllt, wirkt sich das positiv auf den L2-Erwerb aus. Es kann angenommen werden, dass die Kommunikationsstrategien ebenfalls Ausdruck des Entwicklungsstadiums der Lernenden sind.

Ein zweiter Faktor für die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz ist der Transfer aus der L1 und die Sensibilität für die Transferierbarkeit, d.h. es braucht Kenntnisse über die Kultur des L2-Raumes. Die Unsicherheit, in der sich L2-Lernende bewegen, zwingt sie zur Klärung gewisser Aussagen, d.h. sie verlangen vom Native speaker eine Wiederholung und evtl. eine Präzisierung des illokutionären Aktes, bis sie ganz sicher sind, die Absicht verstanden zu haben. Auch der Faktor der Identität spielt eine Rolle. Wenn Ängste bestehen, die Identität der L1-Kultur zu verlieren, wird auch die Entwicklung der pragmatischen Fähigkeiten stehen bleiben.

Bisher wurden vor allem die mündlichen Äusserungen in der L2 in bestimmten Kontexten untersucht. Das Wissen über den Schrifterwerb ist noch sehr gering. Studien von Snow (1987, zitiert nach Ellis, 1994) zeigen auf, dass die Fähigkeit zu situativ adäquaten mündlichen Äusserungen unabhängig ist von der Fähigkeit, z.B. schriftliche Definitionen zu formulieren.

Folgendes lässt sich zusammenfassend in Form von Hypothesen und auch Forderungen sagen:

- Da man heute weiss, dass Menschen ihr gesamtes Wissen verknüpfen und neues Wissen auf vorhandenem aufbauen, ist der L1-Erwerb Grundlage für den L2-Erwerb. Beim Erwerbsvorgang ist sowohl die Lernseite des Kindes wie die Lehrseite der Bezugspersonen wichtig als Muster für eine Übertragung auf den L2-Erwerb.
- Spracherwerb ist in jedem Alter möglich. Die Lernenden passen ihre Lernstrategien ihren biologischen Voraussetzungen und ihrer geistigen Entwicklungsstufe an. Den Lehrenden müssten diese Voraussetzungen bekannt sein.
- Bedeutung ist immer wichtiger als Form. Das Ringen um Bedeutung fördert automatisch auch die Form.
- Sowohl der (natürliche) L1-Erwerb wie der natürliche L2-Erwerb sind bis zu einem gewissen Grad steuerbar. Vor allem folgende – nicht abschliessende – effiziente Steuerungsmöglichkeiten der Bezugspersonen könnten auf den schulischen Erwerb übertragen werden:
  - dass im emotionsneutralen Zustand am besten gelernt wird,
  - dass Kenntnisse über fixe und variable Elemente in der Erwerbsreihenfolge der jeweiligen Sprache hilfreich sind (soweit bereits bekannt), auch die

Auswirkungen der jeweiligen Sprachenkombination, wie z.B. Deutsch / Französisch oder Englisch / Deutsch,

- dass Häufigkeit, Dauer und Art der Inputsprache optimiert werden können,
- dass echte Fragen, die einen Informationsaustausch ermöglichen, gestellt werden, damit es zu längerem, präzisen Output kommt (und nicht nur zu Einwort-Sätzen),
- dass die Themen mit den Lernenden mindestens zeitweise abgesprochen werden und auf ihre Fragen eingegangen wird,
- dass häufige, direktive Imperative vermieden werden sollen, da die Lernenden so weder zum Denken noch zum Sprechen kommen,
- dass es für den L2-Erwerb förderlich ist, wenn kulturelle Unterschiede (s. Kap. 2.3.2) und die Erstsprachen in der Klasse berücksichtigt werden,
- dass auf fehlende oder ungeeignete Kommunikationsstrategien im Unterricht eingegangen wird.

Die Linguistik ist ein weites Forschungsfeld, und es wäre zuviel verlangt von Lehrkräften, sich die Linguistik in umfassendem Rahmen anzueignen. Die Linguist(-innen) könnten aber ihre höchst bedeutsamen Ergebnisse vermehrt vereinfacht und anschaulich für die Praxis der L2-Lehrkräfte und die Lehrmitelautor(-innen) zusammenfassen. Vielleicht müsste zu diesem Zweck ein neuer Zweig der Linguistik geschaffen werden, der die Mediation zwischen Forschung und Praxis systematisiert.

Der immersive Unterricht kommt den meisten Forderungen entgegen, da die Behandlung von anspruchsvollen Sachthemen echte Fragen und einen Informationsaustausch bedingen, der dem natürlichen L2-Erwerb sehr ähnlich ist. Weil die Sprache nicht im Mittelpunkt des Interesses der Lernenden steht, entfallen gewisse Ängste vor der Blossstellung und dem Fehlermachen, was den gewünschten, emotionsunbelasteteren Zustand fördert. Gerade weil sprachformale Aspekte nicht im Vordergrund stehen, die Förderung der L2 aber auch ein Lern- und Lehrziel ist, hängt sehr viel von den Kenntnissen über Spracherwerb und der diesbezüglichen didaktischen Konsequenzen der Lehrkraft ab, die sozusagen immer im Hintergrund mitspielt.

#### 2.3.4 Individuelle Unterschiede im L1- und L2-Erwerb

Bei jeder Art von L2-Unterricht ist der Einbezug der individuellen Unterschiede der Lernenden betreffend Sprachbiographie, Lerntyp, Lernstil, Motivation, Vorwissen, Leistungsniveau usw. von Vorteil, da sie den Lehrenden Hinweise geben, auf welchem Niveau und wie sie im Unterricht mit der Aufbauarbeit beginnen sollen.

#### Individuelle Unterschiede im L1-Erwerb

Nelson (1973, zitiert nach Szagun, 1996) war eine der ersten, die individuelle Unterschiede beim Spracherwerb untersuchte. Sie stellte zwei Haupttypen mit unterschiedlichen Spracherwerbsstrategien fest, eine Gruppe, die hauptsächlich Bezug nahm auf Objekte in der Umwelt, sie nannte sie *referentielle Gruppe* und eine, die vorwiegend Bezug auf Menschen und sich selbst nahm, die sie *expressive Gruppe* nannte. Die Sprache dieser zweiten Gruppe enthielt mehr Pronomen und stereotype Ausdrücke wie *stop it, thank you, go away* usw. Beim Interaktionsstil der Mütter unterschied sie auch zwei Gruppen, einen direktiven, am Verhalten des Kindes orientierten Stil und einen akzeptierenden, objektorientierten Stil. Eine Korrelation zwischen Sprachentwicklung und maternalem Interaktionsstil ergab, dass der direktive, aufdringliche Stil sich negativ auswirkte, insbesondere bei der Wortschatzerweiterung. Dieses Ergebnis deckt sich mit einer Untersuchung von White (1971, zitiert nach Szagun, 1996) zur generellen intellektuellen Entwicklung. Sie stellt fest, dass Mütter von Kindern mit den höchsten intellektuellen und sozialen Fähigkeiten meist grosszügig, akzeptierend sind und auf das Kind eingehen, und dass sie nicht über das Kind bestimmen. Sie überlassen es sich selbst, stehen aber meist bereit, wenn das Kind Hilfe braucht und ermutigen es. Snow (1977, zitiert nach Szagun, 1996) hat etwas Ähnliches festgestellt, wenn sie sagt, dass Kinder dann am besten Sprache lernen, wenn man sich mit ihnen aus echtem Interesse und echter Freude unterhält und sie nicht belehrt.

Das durchschnittliche Vokabular, das mit 16 Monaten produziert wird, besteht aus 40 Wörtern innerhalb einer Spanne von 0–150 Wörtern; rezeptiv sind es 170, in einer Spanne von 90–340 Wörtern. Nicht nur die Quantität ist unterschiedlich, sondern auch die Art der Wörter, die eher nomenbezogen sein kann oder nicht. Kinder, die mehr Objektamen kennen, können Objekte auch besser unterscheiden, sie haben ein höheres nichtsprachliches Erkenntnisniveau.

Unterschiede im Wortschatz haben Konsequenzen in der Grammatik, indem Kinder mit einem grösseren Wortschatz viele Kombinationen mit Inhaltswörtern produzieren, ohne sich um die grammatische Korrektheit zu kümmern, wobei die andere Gruppe über längere Ausdrücke verfügt und öfters formalgrammatische Elemente richtig anwendet. Expressive Kinder imitieren mehr als die referentiellen. Bloom stellte fest, dass nur Wörter oder Strukturen imitiert wurden, welche die Kinder gerade lernten (Zone der nächsten Entwicklung). Vom pragmatischen Standpunkt aus verbringen die referentiellen Kinder mehr Zeit beim Spielen mit Gegenständen, die expressiven mehr Zeit mit der Regulierung der Interaktion mit Menschen. Im Bereich der Phonologie sind die «expressiven» Kinder intonationsorientiert, d.h. sie produzieren ganze Sätze, in denen einzelne Wörter oft nicht verständlich sind. «Referentielle» Kinder sprechen eher einzelne Wörter deutlich aus. Die beiden Gruppen haben einen un-

terschiedlichen Spracherwerbsstil: Die referentiellen oder nominalen Kinder analysieren eher, die expressiven oder pronominalen gehen ganzheitlich an die Sprache heran.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es grob zwei verschiedene Erwerbsstile gibt, wobei meistens beide Stile – anteilmässig unterschiedlich – im selben Kind vorhanden sind. Das selbe Kind kann beim Erwerb der ersten Sprache den analytischen Stil entwickeln, beim Erwerb der zweiten den holistischen. Bei der Begründung spielen weder Geschlecht, noch Geschwisterrang, noch soziale Schicht, noch Intelligenz eine wesentliche Rolle, den grössten Einfluss hat der maternale Interaktionsstil. Wie sich im weiteren Verlauf der Ausführungen zeigen wird, lässt sich der maternale Interaktionsstil auf denjenigen der Lehrkraft transferieren.

#### *Individuelle Erwerbssituationen im L2-Erwerb*

Individuelle Faktoren wie das Alltagswissen der Lernenden über den L2-Erwerb, der affektive Zustand der Lernenden, das Alter (s. Kap.2.1.2), die Sprachbegabung, der Lernstil, die Motivation und die Persönlichkeit – wie sie im Folgenden dargestellt werden – spielen eine erhebliche Rolle beim L2-Erwerb.

#### *Alltagswissen der Lernenden über den Zweitspracherwerb*

Es gibt eine Reihe von Untersuchungen über das Alltagswissen in Bezug auf das Zweitsprachenlernen, aber laut Ellis (1994) noch sehr wenige über den Zusammenhang zwischen Meinungen über den Spracherwerb und dem Lernerfolg.

Alltagswissen entsteht hauptsächlich durch gemachte Lernerfahrungen (Little & Singleton, 1990, zitiert nach Ellis, 1994). Die Meinungen über die beste Lernart gehen stark auseinander. Wenden (1987a, zitiert nach Ellis, 1994) hat bei 25 Erwachsenen herausgefunden, dass sich die meisten Lernenden einer der drei folgenden Kategorien zuordnen, nämlich, dass man entweder am besten durch die Praxis lerne oder durch Grammatikkenntnisse oder dass der Erfolg durch persönliche Faktoren bestimmt werde, wie z.B. die Begabung. Horwitz (1987a, zitiert nach Ellis, 1994) hat bei 32 Englisch lernenden Studenten und Studentinnen aus verschiedenen Ethnien folgendes herausgefunden:

81% meinten, dass die meisten Menschen mit einer Begabung geboren werden Fremdsprachen zu lernen, und dass sie dazugehörten. Sie waren der Meinung, dass es schwierigere und einfachere Sprachen gibt, und dass Englisch zu den mittleren gehöre. Viele Lernende hatten eine eingeschränkte Sicht über das Fremdsprachenlernen und dachten, man müsse vor allem Vokabeln und Grammatikregeln büffeln, d.h. dass das Alltagswissen von der eigenen Erfahrung mit der jeweils erlebten Methode geprägt wird. Um Kommunikations-

strategien zu lernen, bevorzugten viele das Üben und Wiederholen mit Audio-Materialien<sup>18</sup>. Die Meinungen gingen stark auseinander bezüglich der Fehlervermeidung. Die meisten Lernenden bestätigten, dass ihr Ziel sei, flüssend sprechen zu lernen. Sie wünschten, mit Amerikanern und Amerikanerinnen in Kontakt zu kommen und waren sich des instrumentellen Wertes der englischen Sprache wohl bewusst.

Sicher ist es für den L2-Erwerb förderlich, wenn sowohl Lehrkräfte wie junge und erwachsene Lernende über elementare Kenntnisse des Spracherwerbs verfügen, damit die grössten Missverständnisse und Lernhindernisse ausgeräumt werden können. In dieser Richtung gehen Bemühungen wie *language awareness* (Rampillon, 1994) und *consciousness raising* oder *éveil au langage* (Perregaux, 1994).

#### *Der affektive Zustand der Lernenden*

Untersuchungen über den affektiven Zustand von Lernenden wurden hauptsächlich im schulischen Kontext gemacht. Sie ergaben, dass diverse Faktoren eine Rolle spielen, wie z.B. die physische Umgebung, die Befindlichkeit im Raum, unfaire Behandlung durch die Lehrkräfte, wenn ein als unfair empfundener Test angesagt wird oder private Probleme, die die Lernenden absorbieren. Am besten wird gelernt, wenn man sich frei von Stress und in emotionaler Sicherheit fühlt.

Am meisten Untersuchungen wurden bisher zum Thema «Angst» durchgeführt. Umfragen ergaben, dass L2-Lernende häufig in situationspezifische Angstzustände geraten, wenn sie z.B. in Konkurrenz zu anderen Lernenden schlechter abschneiden, wenn die Beziehung zur Lehrperson schlecht ist oder wenn spontan in der L2 gesprochen werden muss. Erwähnt werden auch Identitätsverlustsängste bei einem Kulturschock, wenn sie die Sprache einer Kultur lernen, die sie als bedrohlich für ihre eigene empfinden. Die Frage stellt sich nun, was für eine Wirkung Angstzustände auf die Lernfähigkeit haben. MacIntyre und Gardner (1991b, zitiert nach Ellis, 1994) nennen drei Phasen des Lernprozesses, die durch Angst beeinflusst werden können: Input (Decodierung), Verarbeitung und Output (Encodierung). Die meisten Untersuchungen betrafen bis 1994 den Output. Sie zeigen generell den negativen Einfluss von Angst auf die Lernfähigkeit. Es hat aber auch Untersuchungen gegeben, wo dieser Zusammenhang nicht eindeutig war, was damit zu tun hat, dass der Zusammenhang zwischen Angst und Lernfähigkeit nicht linear zu sein scheint, sondern dass ein geringes Mass an Furcht im Sinne einer Herausforderung sogar die Lernfähigkeit steigern kann, indem die Lernenden die Angst bekämpfen und überwinden wollen. Eine andere Verhaltensweise bestünde darin, vor allem bei schwierigen Aufgaben zu flüchten, auszuweichen, sie erst gar nicht in Angriff zu nehmen um die Angstquelle zu vermeiden. Affektive Zustände sind

im Gegensatz zum Alltagswissen instabil. Die Konsequenzen sind sehr klar: Es muss im Unterricht ein möglichst angst- und stressfreies Klima geschaffen werden.

#### Das Alter

In der empirischen Forschung bleibt die Frage des Alters immer noch kontrovers (vgl. im Kap. 2.1.2 die Resultate aus der Gehirnforschung). Es besteht keine Einigkeit darüber, ob es je nach Alter signifikante Unterschiede in der Lernweise gibt und wenn ja, welches die theoretische Erklärung wäre. Einer der Gründe für die Uneinigkeit besteht in der Schwierigkeit, die vorhandenen, methodisch unterschiedlichen Untersuchungen zu vergleichen. Genauer Wissen um die Zusammenhänge mit dem Alter wäre wichtig für die Theoriebildung. Wenn man nachweisen könnte, dass jüngere Lernende besser lernen als ältere, müsste man allgemein früher mit dem Fremdsprachenlernen beginnen und wenn man nachweisen könnte, dass Lernende verschiedenen Alters anders, aber genauso gut lernen, hätte das Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik.

Eine Untersuchung von Snow und Hoefnagel-Höhle (1978, zitiert in Ellis 1994), bei der 8- bis 10-jährige, 12- bis 15-jährige und erwachsene Englisch sprechende Personen Holländisch in natürlichem Umfeld lernten, ergab, dass die Adoleszenten die grösste Zuwachsrate hatten im Lernen von Syntax und Morphologie, dann die Erwachsenen, gefolgt von den Kindern. Bezüglich der Aussprache ergaben sich nur geringe Differenzen, und die Kinder holten auch in der Grammatik auf. Andere Untersuchungen zeigten, dass Kinder die korrekte Aussprache schneller lernten, da es ihnen von dem affektiv-motivationalen Standpunkt aus in der Regel leichter fällt zu kommunizieren und sich in einem neuen kulturellen Umfeld zu integrieren, die Erwachsenen aber nach expliziter Instruktion der Ausspracheregeln aufholten, obwohl die Wahrnehmungsfähigkeit bezüglich der Unterscheidung und Segmentierung von Lauten nach den ersten Lebensjahren abnimmt. Selbst junge Lernende erhalten aber keine Garantie, eine akzentfreie Aussprache zu lernen. Allgemein nach Krashen, Long und Scarcella (1979, zitiert nach Ellis, 1994) lernen die Erwachsenen eine L2 in natürlichem Umfeld schneller als Kinder. Singleton (1989, zitiert nach Ellis, 1994) meint zusammenfassend, dass es gute Gründe gebe anzunehmen, dass früh Beginnende insgesamt im Endresultat des L2-Erwerbs weiter kämen als spät Beginnende. Dies gilt nicht immer für den schriftlichen Bereich. Cummins und Nakajima (1987, zitiert nach Ellis, 1994) haben in einer Untersuchung mit 273 japanischen Kindern herausgefunden, dass Lesen und Schreiben in der L2 bei Kindern, die bei der Ankunft in Toronto schon älter waren, besser entwickelt waren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es nicht nur eine kritische Periode gibt, sondern mehrere sensible Phasen, die aber insgesamt nur einen kleinen

Unterschied ergeben beim Einfluss des Alters auf den L2-Erwerb, was sich mit den Ergebnissen der Gehirnforschung deckt, aber nicht mit der weit verbreiteten Meinung, L2-Spracherwerb sei in jungen Jahren viel leichter zu bewältigen.

#### Die Sprachbegabung

Die meisten Untersuchungen zur Sprachbegabung wurden in den 60er- und 70er-Jahren im Zusammenhang mit dem Strukturalismus, der Verhaltenspsychologie und der audiolingualen Methode im Sprachunterricht durchgeführt. Es ist nicht einfach, Sprachbegabung zu definieren und gegenüber anderen Faktoren abzugrenzen. Nach Carroll (1981, zitiert nach Ellis, 1994) ist Sprachbegabung zu trennen von Leistung, von Motivation und von allgemeiner Intelligenz. Sprachbegabung ist ein stabiler Faktor, anders als gewisse Komponenten der Motivation. Begabung sagt nichts aus über erreichte Sprachkompetenz, denn auch weniger begabte Lernende können eine hohe Sprachkompetenz erreichen, Begabung wirkt sich hingegen auf die Leichtigkeit des Lernens und die Zuwachsraten aus.

Um die Sprachbegabung zu messen, wurden Tests entwickelt, von denen zwei am häufigsten eingesetzt wurden. Der 1959 von Carroll und Sapon entwickelte *The Modern Language Aptitude Test* (MLAT) wurde ursprünglich erstellt als Mittel, um Kandidaten für den Fremdsprachenunterricht am Foreign Service Institute in den USA auszuwählen. Der andere Test wurde von Pimsleur 1966 für die Junior High School entwickelt und hiess *The Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB). Das Hauptziel dieser Tests war es, Lernleistungen vorhersagen zu können. Daneben versuchte man auch, den Fähigkeiten entsprechend verschiedene Lernprogramme anzuwenden. Dabei wurde die wichtige Einsicht gewonnen, dass Begabung nur zum Tragen kommt, wenn gleichzeitig eine Motivation zum Lernen vorhanden ist. Daneben wurden auch mittlere Korrelationen von .40 und .60 zwischen Begabung und Lernleistung errechnet. Weiter wurde festgestellt, dass 20–30% der Kinder Probleme mit Lautdiskriminierungen aufwiesen, was weitreichende Folgen für die Lernleistungen haben kann.

In jüngster Zeit haben Horwitz (1987b, zitiert nach Ellis, 1994) und Skehan (1990, zitiert nach Ellis, 1994) die Forschungen zur Begabung wieder aufgenommen. Skehan schlug 1991 Wege zur Verbesserung von Begabungsforschung vor: Im Grundmodell müssen die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse eingebaut werden. Die Tests müssen überarbeitet und in verschiedenen Lernkontexten durchgeführt werden.

#### Lernstile

Die Kognitionspsychologie hat verschiedene Unterscheidungen bezüglich Lernstilen beschrieben. In der Zweitspracherwerbsforschung sind vor allem For-

schungen zu Feldabhängigkeit und Feldunabhängigkeit durchgeführt worden, sie haben jedoch zu wenig relevante Resultate erbracht.

Reid (1987, zitiert nach Ellis, 1994) hat vier Lernarten unterschieden: visuelles, auditives, kinästhetisches und taktilen Lernen. Seine Forschungsfrage lautete, welche Lernart die untersuchten 1388 Student(-innen) bevorzugten. Es gab oft signifikante Unterschiede zwischen Englisch als L1 sprechenden Personen und solchen mit einer anderen L1. Ausser den Japanern, lernten alle am liebsten kinästhetisch und taktil. Sie lernten lieber individuell als in Gruppen. Die Leistungen korrelierten nicht mit der Lernstilpräferenz, hingegen mit der Dauer des Aufenthaltes in den USA. Je länger die Lernenden schon in den USA weilten, desto besser gefiel ihnen der auditive Lernstil. Es stellt sich auch hier die Frage, inwiefern Lernstilpräferenzen angeboren sind oder habitualisiert, in Europa jedenfalls dominiert heute der visuelle Lernstil. Trotz der Forschungen weiterer L2-Erwerbsforschenden, kann man bis heute noch keine Schlüsse ziehen, vor allem nicht, welcher Lernstil zu den besten Lernresultaten führt. Man weiss nur, dass die Lernstile sehr variieren und geht von der Hypothese aus, dass flexible Lernende die besten Resultate erzielen. Ein grosses Problem ist die Definition von Lernstil. Da die bisherigen Definitionen sich häufig mit anderen individuellen Unterschieden überschneiden, müssten die Forschenden nun festlegen, was sie vordringlich messen wollen (Ellis, 1994).

Für den Unterricht bedeutet das vorläufig, dass verschiedene Lernanlagen geboten werden müssen, die den verschiedenen bekannten Lernstilen entgegenkommen.

#### Motivation

Motivation ist ein Schlüsselfaktor im L2-Erwerb. Vier verschiedene Typen sind untersucht worden, von denen die integrative Motivation im schulischen Kontext am meisten Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Für sie grundlegend ist die integrative Orientierung, das heisst, dass ein aufrichtiges und persönliches Interesse am Kennenlernen der Kultur der Zielsprachen vorhanden ist, das nicht durch ein instrumentelles Interesse genährt wird. Die Kombination von integrativer Orientierung, dem Wunsch nach L2-Erwerb und der Bereitschaft zu Anstrengung ist nach Gardner (1985, zitiert nach Ellis, 1994) integrative Motivation. Gardner hat zwar den Begriff in verschiedenen Studien unterschiedlich operationalisiert, sodass er nicht immer ganz klar ist. Trotzdem ist integrative Motivation der stärkste Prädiktor für L2-Lernleistungen. Integrative Motivation kann mit instrumenteller Motivation gekoppelt sein, d.h. dass externe Anreize und Einflüsse den Grad der Motivation bestimmen, wie z.B. Belohnung in Form von Geld. Dadurch können Synergien entstehen, die aber je nach externen Faktoren instabil sind. Es ist auch nicht einfach, diese beiden Motivationsarten klar zu trennen. Es besteht eine Korrelation zwischen integrativer Moti-

vation und aktiver Partizipation im Klassenzimmer, was wiederum zu besseren Leistungen führt.

Eine Untersuchung von Clement (1986, zitiert nach Ellis, 1994) ist erwähnenswert. 293 frankophone Studierende aus Ottawa, die ungefähr zur Hälfte in Gebieten wohnten, wo sie minoritär waren, sollten Daten liefern für eine Reihe von Motivationsvariablen wie Selbstvertrauen, Häufigkeit des Kontaktes mit Menschen der anderen Kultur usw. Das Hauptresultat für beide Gruppen war, dass die sprachlichen Leistungen weder bestimmt wurden durch die integrative Motivation noch durch den Status (minoritär oder nicht), sondern dass das Selbstvertrauen sich als der stärkste Prädiktor erwies. Der Unterschied im Resultat zu den Untersuchungen von Gardner könnte daher rühren, dass bei Gardner jüngere, noch weniger reife und unabhängige Personen befragt wurden, bei denen sozio-kontextuelle und affektive Faktoren noch eine grössere Rolle spielten.

Untersuchungen über instrumentelle Motivation haben gezeigt, dass auch diese Motivationsart zu Erfolg führen kann, dass der Lernerfolg aber sehr schnell nachlässt, wenn der Anreiz aus irgend einem Grund wegfällt. In kanadischen Untersuchungen spielte die instrumentelle Motivation nur eine geringe Rolle, in anderen Zusammenhängen aber, wo das Interesse an der anderen Kultur sehr gering ist, da sie im Erlebnisbereich nicht vorhanden ist, und die Lernenden auch nicht mit deren Vertreter(-innen) in Kontakt kommen, spielt die instrumentelle Motivation eine viel grössere Rolle.

Als dritte Motivationsart wird die *resultative motivation* besprochen, d.h. die Motivation, die erst durch Lernerfolg entsteht. Bisher wurden die Wirkungen, die Lernerfahrungen auf die Motivation haben können, noch wenig erforscht und die Resultate sind nicht eindeutig. Berwick und Ross (1989, zitiert nach Ellis, 1994) können eine resultative Hypothese nur insofern bestätigen, als Lernerfolg Rückwirkungen hat auf die Motivation, wenn vor dem Erfolgserlebnis keine oder nur eine sehr geringe Motivation vorhanden war. Wahrscheinlich ist die Beziehung zwischen Motivation und Lernerfolg eine interaktive, die positiv oder in einem Teufelskreis (*vicious circle*) negativ verlaufen kann.

Als letzte Motivationsart ist die *intrinsische Motivation* von Bedeutung. Im L2-Unterricht kann das intrinsische Interesse einerseits durch Möglichkeiten zu Kommunikation (McNamara, 1973, zitiert nach Ellis, 1994), durch die Genugtuung darüber, dass eine Verständigung erreicht wurde, gefördert werden und andererseits durch selbstbestimmtes Lernen (Holec, 1980, zitiert nach Ellis, 1994), Crookes und Schmidt (1989, zitiert nach Ellis, 1994) betonen auch die didaktische Seite: Ein Lernauftrag soll nicht zu einfach und nicht zu schwierig und der Unterrichtsverlauf generell schülerzentriert sein.

Bis heute gibt es noch relativ wenig Untersuchungen über Wirkungen von pädagogischen Settings auf die Motivation, ebenso wenige auf die Wirkungen

von Motivation auf Lernprozesse. Skehan (1991, zitiert nach Ellis, 1994) fordert auch Untersuchungen in natürlicher Lernumgebung, da die bisherigen Untersuchungen hauptsächlich im schulischen Umfeld stattgefunden haben. Der im 3. Teil beschriebene immersive Unterricht scheint geeignet zu sein, die verschiedenen Arten von Motivation zu erzeugen und – vor allem – zu erhalten.

#### Die Persönlichkeit

Es gibt noch relativ wenig Aussagen über Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfaktoren und L2-Lernleistung, obwohl sowohl Lehrkräfte (Griffiths 1991b, zitiert nach Ellis, 1994) wie Lernende (Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978, zitiert nach Ellis, 1994) der Meinung sind, dass Persönlichkeitsfaktoren wie z.B. Extravertiertheit / Introvertiertheit eine wichtige Rolle spielen. In den zur Verfügung stehenden Untersuchungen zwischen 1972 und 1986 zu weiteren Persönlichkeitsmerkmalen wie Risikobereitschaft, Toleranz bei Zweideutigkeit, Empathie, Selbstvertrauen und Hemmungen bemängelt Ellis (1994) methodische Unzulänglichkeiten wie die ungenügenden theoretischen Grundlagen, die unpräzise definierten Variablen sowie die ungenauen Messinstrumente, was denn auch inkonsistente Resultate zur Folge hat.

Bei der Variablen Extra- / Introvertiertheit kann man aufgrund eines Überblicks von Strong (1983, zitiert nach Ellis, 1994) über 12 Studien genauere Aussagen machen. Demnach gibt es ziemlich substantielle Verbindungen zwischen Extravertiertheit und mündlichen Kommunikationsfähigkeiten (BICS = *basic interpersonal communication skills*), hingegen keine Zusammenhänge zwischen Introvertiertheit und kognitiven sprachlichen Fähigkeiten (CALP = *cognitive academic language ability*). Strong ist der Meinung, dass die durch Fragebögen gewonnenen Resultate eventuell anders ausfallen könnten, wenn man Beobachtungen anstellen würde, die auch die Situationsabhängigkeit einbezogen. Zudem sollten gemäss Griffiths (1991b, zitiert nach Ellis, 1994) die verschiedenen didaktischen Arrangements einbezogen werden.

Jeder Unterricht, auch der immersive, sollte implizit, so wie es in den meisten Lehrplänen heute steht, persönlichkeitsfördernd wirken, d.h. im Zusammenhang mit Spracherwerb vor allem die Kommunikationsfähigkeit fördern.

#### 2.3.5 Schlussfolgerungen zum natürlichen L1- und L2-Erwerb

Das Kind lernt seine Erstsprache(n) teilweise generellen Gesetzen folgend und teilweise gemäss einer individuellen Systematik innerhalb der gesetzten Rahmenbedingungen. Schritt um Schritt baut es sich zielgerichtet aufgrund einer genetischen Prädisposition, mit Hilfe der Bezugspersonen sein sprachliches Wissen und Können auf. Diese stehen in sehr engem Zusammenhang mit seiner entwicklungsbedingten Denkfähigkeit und dem bereits gelernten Begriffs- und Weltwissen. Zwei Lernstile werden grob unterschieden, der expressive (auf das

Subjekt bezogene) und der referentielle (auf das Objekt bezogene). Es kann, wie wir gesehen haben, auch beim sogenannten natürlichen Erstspracherwerb nicht behauptet werden, er erfolge gänzlich ungesteuert, wie man bis jetzt per Definition in der L2-Erwerbsforschung angenommen hat. Die Verhaltensweisen der nahen Bezugspersonen steuern bewusst oder unbewusst zu einem grossen Teil den Erwerb sowie das Weltwissen und könnten Lehrkräften im schulischen L2-Erwerb als Modell dienen, insbesondere bei der Art der Fragestellungen, der Quantität und Qualität der Kommunikation und der Fehlerkorrektur. Kleinkinder wenden systematisch die sehr gut erforschten komplexen Lernstrategien an. Mittels Operationsprinzipien dekodieren sie die Erstsprache und gelangen über Hypothesenbildung und deren ständiger Überprüfung mit der Zeit zur richtigen Form.

Es ist ausgeschlossen, dass dieses Potential für den L2-Erwerb nicht genutzt wird und werden kann. Nicht nur die eingangs gestellte Frage nach dem Einfluss des natürlichen L1- auf den L2-Erwerb kann bejaht werden, sondern auch diejenige nach einer gewissen Steuerbarkeit des L1-Erwerbs und damit auch nach der Möglichkeit einer Übertragung der Steuerungsarten auf den L2-Erwerb.

Für den Zweitspracherwerb kann man vorerst ableiten, dass die genetisch vorbereitete und interaktiv erworbene Erstsprache als Ausgangsbasis gilt und der L2-Erwerb auf keinen Fall losgelöst vom L1-Erwerb betrachtet werden kann. Es wurde aufgezeigt, wie Lernprozesse, die im L1-Erwerb zum Erfolg geführt haben, sich im L2-Erwerb wiederholen. Je umfangreicher die Basis der L1 ist, desto leichter fällt der Erwerb der L2. Man baut jede neue Sprache auf den bereits bekannten auf, auch wenn sie noch nicht vollständig erworben sind, wobei es mehr Verbindungen (Transfer) gibt bei Sprachen derselben Sprachfamilie. Muss ein ganz anderes Sprach- und Schriftsystem gelernt werden, verkompliziert sich der L2-Erwerb erheblich. Diese Erkenntnis ist lernpsychologisch abgesichert. Von Bedeutung ist der Einbezug sowohl der universellen Erwerbsreihenfolge, wie auch der unterschiedlichen Erwerbsreihenfolge der jeweiligen Sprachen, die von der Komplexität der sprachlichen Phänomene abhängt. Dabei ist es nicht erforderlich und auch noch nicht möglich, alle Phänomene richtig einzuordnen. Allein die Kenntnis der Tatsache, dass es solche Reihenfolgen gibt, ist bereits hilfreich, weil sie unbegründete Forderungen der Lehrkräfte an die Lernenden verhindert.

Zudem muss man weitere Aspekte berücksichtigen, wie den Kompetenzstand in der Erstsprache bezüglich Umfang des Wortschatzes und der damit verbundenen Begriffe sowie den Umfang des Weltwissens und die Komplexität der erworbenen Sprachstrukturen; ins Gewicht fallen auch die individuellen Unterschiede der Lernenden sowie die Kommunikationsfähigkeit ganz allgemein. Je nach den bereits erworbenen sprachlichen L1-Fähigkeiten wird der L2-

Erwerb auf einer günstigeren oder weniger günstigen Grundlage fortgeführt werden können.

Folgende Variablen aus der ausserschulischen L2-Erwerbsforschung sind wichtig für die Didaktik:

- der entwicklungspsychologische Stand der Lernenden
  - das soziale Umfeld
  - die wesentlichen Spracherwerbtheorien
  - der Aufbau des Begriffs- und Wortschatzes, der Kommunikation und der Sprachstruktur (Erwerbsreihenfolge)
  - die Lernerpraxis und der Umgang mit Fehlern
  - universelle Spracherwerbsmechanismen mit einzelsprachlicher Abweichung
  - die Zusammenhänge zwischen Input - Output
  - die Arbeitsweise des Gedächtnisses
  - die Verbindung von mother talk, foreigner talk und teacher talk
  - die individuellen Unterschiede
- u.a.

Ich erachte die relativ umfangreiche Darstellung des L1- und L2-Erwerbs als unabdingbares fundamentales Wissen für jede Lehrkraft - da jede Lehrkraft auch Sprachlehrkraft ist -, auch wenn nicht überall ein ausschliesslicher oder direkter Bezug zur Didaktik formuliert wurde. Kenntnisse über den Werdegang der Haupttheorien und der damit verbundenen Praxis können den eigenen, meist unbewussten Alltagstheorien gegenübergestellt werden. Durch präzisere Vorstellungen über die Möglichkeiten und den Stand der Spracherwerbsforschung werden eigene Verhaltensweisen hinterfragt und Möglichkeiten zu Beobachtungs- und Analyseverfahren und damit Wege zu einer effizienteren Unterrichtsgestaltung eröffnet.

- 2 Die Zahlen in verschiedenen Publikationen variieren stark.
- 3 Die Begriffe input und output stammen aus der Computersprache und stehen in Beziehung zur black box - (das Gehirn) der Verhaltenspsychologie. Unter input versteht man sowohl lautliche wie schriftliche Stimuli (Hör- und Leseverstehen), unter output versteht man die schriftliche und mündliche Produktion (Sprechen und Schreiben).
- 4 Unter "Objektpermanenz" versteht man die Fähigkeit des Kindes zur Erkenntnis, dass ein Objekt, das aus seinem Gesichtskreis verschwindet, am selben oder an einem anderen Ort weiterhin vorhanden ist. Erst, wenn sich im Kind die Gewissheit bildet, dass Objekte dauerhaft sind, kann es die Objekte durch Symbole in seinem Gedächtnis repräsentieren und speichern und ihnen einen Namen zuordnen.
- 5 Die sensomotorische Periode (0-2 Jahre), die präoperationale (2-7 Jahre), die konkret-operationale (7-11 Jahre) und die formal-operationale Periode (11-15 Jahre).
- 6 Strukturalismus ist eine Richtung in der Linguistik, die einen gegebenen Sprachkorpus analysierte, d.h. in Sätze und dessen Teile zerlegte, um sie zu klassifizieren.
- 7 Über die Forschungsmethoden des L1-Erwerbs wird hier nichts ausgesagt, da sie nicht im Zentrum des Interesses dieser Arbeit stehen.
- 8 Die beiden Begriffsgruppen gehören je zusammen ohne synonym zu sein. Die strikte Trennung in bewusst und unbewusst wird heute in Frage gestellt.
- 9 Der zu untersuchende Gegenstand wird nicht aus der natürlichen Umgebung herausgelöst.
- 10 Bei der Bildung eines Satzes geht man gedanklich von der bedeutungsvollen Tiefenstruktur aus, z.B.

«Katze frisst Vogel» (Subjekt, Verb, Objekt) und transformiert sie in die Oberflächenstruktur: z.B. «Die Katze frisst den Vogel».

- 11 Kleinste bedeutungstragende Gestalteinheit in der Sprache, wie z.B. brach-te
- 12 Unter «verstehen» kann sehr Unterschiedliches gemeint sein, das von einfachsten bis schwierigsten Sachverhalten geht; etwa, was der Absicht der Sprechenden Person entspricht oder nicht. «Verstehen» kann auch nur Teilaspekte betreffen, usw. (vgl. Reusser K. & Reusser-Weyeneth M., 1994). Wenn in dieser Arbeit von «verstehen» die Rede ist, dann immer im Bewusstsein, dass es ein hochkomplexer Begriff ist und häufig bei verschiedenen Menschen keine deckungsgleiche Vorstellung weckt.
- 13 Bezeichnung z.B. durch eine bestimmte Endung oder eine sonstige Veränderung des Wortstammes.
- 14 Gilt nur fürs Englische, z. B. Do you see that? Does your mother buy that?
- 15 Verhaltensmäßige Deixis: Verhalten der wechselnden Rollen in Spielen wie dem «Guck-Guck»-Spiel (von schauen) und dem «Geben-Nehmen»-Spiel. Kind erfährt, dass Rollentausch möglich ist/Vorstufe zu sprachlicher Deixis.  
Sprachliche Deixis: Orientierungsdrücke wie hier oder dort, ich oder du «Ausdrücke, die orientieren über die Zeit, den Raum und die Person, relativ zum Zeitpunkt, zum Ort und der Person, die sich äussert.
- 16 Krashen bezeichnet die Selektion aller wahrgenommenen Reize, hier vor allem der auditiven, als affektiven Filter. Nur was ihn passiert, wird zum intake, d.h. wird im Gehirn der Verarbeitung zugeführt.
- 17 Da Immersionsunterricht nicht dem klassischen FU gleichzusetzen ist, passen die Aussagen von Swain auch an diese Stelle.
- 18 Eine heutige Untersuchung hätte vielleicht eine Bevorzugung von visuellen Medien ergeben (Anm. der Verfasserin).

### 3. L2-Sprachlehr- und -lernforschung in schulischer Umgebung

Der schulische Fremdsprachenunterricht geht richtigerweise davon aus, dass der Spracherwerb mindestens bis zu einem bestimmten Grad beeinflussbar, also steuerbar ist und akzeleriert werden kann. Mit welchen Mitteln ist diese Beeinflussung zu erreichen? Dem bisher aufgearbeiteten L1- und L2-Erwerb kann entnommen werden, dass eine absolute Trennung in zwei Erwerbsarten, nämlich in natürlichen und gesteuerten Erwerb nicht mehr aufrecht erhalten werden kann. Die Ausführungen zu Verhaltensweisen der nahen Bezugspersonen zu Kleinkindern (*baby talk*) und derjenigen der Native speakers zu Fremden (*foreigner talk*) zeigen neben anderen Gegebenheiten wie z.B. der Fehlerkorrektur und dem Frageverhalten, dass auch der sogenannte natürliche Spracherwerb durch die direkten Kommunikationspartner(-innen) unterstützt und gesteuert wird. Ungesteuerter natürlicher Erwerb erfolgt durch für Native speakers konzipierte mündliche und schriftliche Texte der Massenmedien, wie TV, Radio, Zeitungen, Bücher usw. sowie die kulturellen Angebote wie Film und Theater, die L2-Lernende häufig überfordern, aber auch herausfordern. Wie der natürliche L1- und L2-Erwerb<sup>23</sup> mit dem gesteuerten oder schulischen Erwerb verglichen werden kann, wird im Folgenden anhand empirischer Studien beschrieben.

Ellis (1994) hat folgende drei Typen von Studien bei der Erforschung des schulischen Spracherwerbs unterschieden und beschrieben: Produktorientierte Vergleichsstudien verschiedener Unterrichtsmethoden (Leistungsmessungen), prozessorientierte Studien über Interaktion im Klassenzimmer und die Wirkung von expliziter, formaler Instruktion. Generell kann man sagen, dass es bis vor kurzem noch wenige Untersuchungen von Abläufen in Klassenzimmern gab (*classroom research*) und wenn, waren sie methodisch verschieden, wenig vergleichbar, wenig theoriegeleitet und entsprachen nicht dem heutigen methodischen Standard. Die Forschung war eher beschreibend als erklärend, Hypothesen aufstellend als testend (vgl. Wolff, 1994).

Produktorientierte Vergleichsstudien versuchten die Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsmethoden mittels Leistungsmessungen quantitativ zu belegen, wobei das tatsächliche Geschehen im Klassenzimmer oft (zu) wenig berücksichtigt wurde. In den 60er-Jahren standen sich im Fremdsprachenunterricht Rationalisten, die die Übersetzungsmethode und die explizite Regelerklärung verteidigten, Empiristen, die die funktionalen Methoden, wie die au-

diolinguale und induktives Regellernen befürworteten, gegenüber. Beide Richtungen mussten ihre Überlegenheit empirisch beweisen. Es zeigte sich, dass jede Methode ihre spezifischen Auswirkungen hat: Die traditionelle Grammatikmethode ergab eher bessere Lese- und Schreibfähigkeiten, die kommunikative und audiolinguale Methode eher bessere Hörverstehens- und Sprechfähigkeiten. Die Unterschiede waren minimal (Smith, 1970; Hauptmann, 1970; Palmer, 1979; Hammon, 1988 und Allan, Swain, Harley & Cummins, 1990, zitiert nach Ellis, 1994). Die Gründe dafür liegen darin, dass die Fortschritte generell relativ gering sind, einzelne Lernende von verschiedenen Instruktionsarten verschieden profitieren und sich das Geschehen im Klassenzimmer, unabhängig von der methodischen Ausrichtung, sehr gleicht.

In prozessorientierten Studien beobachteten und beschrieben Forschende einerseits generell die Interaktionen im Klassenzimmer, andererseits untersuchten sie einzelne Aspekte. Sie wendeten qualitative Methoden an, wie die Diskursanalyse, die mit linguistischen Begriffen arbeitet, und die ethnographische Methode, die das Klassenzimmer als kulturelles System anschaut, um herauszufinden, was in der *black box* (im Gehirn) geschieht. Im Unterschied zu den komparativen Methoden basierten die Studien auf drei Prämissen (Gaies 1993, zitiert nach Ellis, 1994): 1. Die Annahme, dass der Leistungsunterschied auf nur einer Variablen basiert, wurde fallengelassen. 2. Die möglichst genaue Beschreibung von relevanten Begebenheiten sollte eher zu Hypothesen führen als zu Tests. 3. Die Unterrichtsbeobachtung wurde als methodisch prioritär festgelegt.

Studien über die Wirksamkeit von Grammatikunterricht sollten belegen und die Frage beantworten, ob die Lernenden das lernen, was gelehrt wird und wenn ja, welche Grammatiklehrmethode am wirksamsten ist. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es für den L2-Erwerb auch eine natürliche Erwerbsfolge gibt. Einige Studien zeigen, dass durch Instruktion neu erworbenes Wissen häufig nicht anhaltend ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wann und warum einige Strukturen besser gelernt werden als andere.

#### 3.1 Generelle Merkmale des L2-Klassenzimmerdiskurses

Der Klassenzimmerdiskurs wird bestimmt durch die Planung der Lehrkraft, nämlich was, wie, in welcher emotionalen Stimmung gelehrt werden soll. Das «Was» bestimmt den Input, das «Wie» die Übungsmöglichkeiten und die emotionale Stimmung die Aufnahmebereitschaft der Lernenden (Allwright & Bailey, 1991, zitiert nach Ellis, 1994). Interaktion im Klassenzimmer kann wohl geplant werden, was aber wirklich geschieht, bestimmt eine Art Koproduktion von Lehrkraft und Lernenden. L2-Klassenzimmerdiskurse weisen immer wieder auftretende Strukturen auf und verschiedene Typen von Sprachgebrauch. Es

gibt Regeln der Gesprächsübernahme und charakteristische Inhalte.

Als sich wiederholende Struktur von L2-Lektionen wurden von Mehan (1979, zitiert nach Ellis, 1994) drei Phasen bezeichnet: Die Eröffnungsphase, die Instruktionsphase und die Abschlussphase. Innerhalb dieser Phasen finden typische Interaktionen statt, vor allem im lehrerzentrierten Unterricht, nämlich die Initiation durch eine Frage der Lehrkraft, die Antwort eines oder einer Lernenden und die Quittierung durch die Lehrkraft, wobei drei Möglichkeiten vorkommen, akzeptierend (ja), wertend (gut) oder kommentierend (interessant). Manchmal werden Interaktionen auch von Lernenden initiiert.

Die Studien zum Klassenzimmerdiskurs hätten der Theoriebildung dienen sollen, aber die Kategorien waren oft zu wenig theoriegeleitet. Long (1980b, zitiert nach Ellis, 1994) hat bis 1980 über 20 Analysesysteme aufgelistet, die seither laufend ergänzt wurden; dadurch ergaben sich viele unzusammenhängende Resultate und es liess sich nicht entscheiden, welche Kombinationen allenfalls wichtig wären. Unter den weiterentwickelten Strukturanalysesystemen für die Vorgänge in den Klassenzimmern ist vor allem das von Allen, Fröhlich und Spada (1984, zitiert nach Ellis, 1994) entwickelte Communicative Orientation in Language Teaching (COLT) bedeutend. Es hat zum Ziel, Merkmale der verbalen Interaktion zu isolieren, um so Mittel zu erhalten für den Vergleich mit natürlicher Sprache. COLT besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil wird die Dauer verschiedener Aktivitäten, wie Drill, Übersetzung, Diskussion, Spiel und Dialoge gemessen. Jede Aktivität wird einer Sozialform zugeordnet (Gruppen-, Klassen-, Einzelarbeit usw.) Weiter werden Inhalt, Ausführungsweise der Lernenden und didaktisches Material in die Daten aufgenommen. Im zweiten Teil werden 7 kommunikative Merkmale codiert, die die Verwendung der L2 betreffen: (1,2) ob und inwiefern eine Informationslücke besteht, (3) ob die Sprache flüssig ist, (4) ob der Fokus auf der Form oder dem Inhalt liegt, (5) inwiefern vorherige Aussagen einbezogen werden, (6) wer den Diskurs initiiert und (7) der Grad der Restriktion in der sprachlichen Form. Dieses Analysesystem wurde später z.B. auch von Cummins und Swain (1990, zitiert nach Ellis, 1994) eingesetzt.

### 3.1.1 Lehrersprache (teacher talk)

Ellis (1994) beschreibt die zwischen 1973 und 1991 durchgeführten über 20 Untersuchungen über die Lehrersprache (teacher talk) im Fremdsprachenunterricht. Daraus ergibt sich Folgendes: Lehrkräfte sprechen ungefähr während zwei Dritteln der Unterrichtszeit selbst. In der Regel erklären, befragen und befehlen die Lehrkräfte, die Lernenden antworten und führen aus. Die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht verlangsamen die Rede und machen längere Pausen, sprechen lauter und deutlicher, wenn sie der Meinung sind, die Lernenden würden sie so besser verstehen. Das type - token<sup>18</sup> Verhältnis ist gerin-

ger, d.h. es wird einfacheres Vokabular eingesetzt, ausser in universitären Vorlesungen. Die Äusserungen sind kürzer und grammatisch korrekter als sonst in Alltagsgesprächen. Lehrkräfte haben die Tendenz sich zu wiederholen. Das Phänomen der veränderten Sprache ist ähnlich demjenigen des *foreigner talk*, der an Fremde gerichteten Sprache. Interessant ist auch die Beobachtung der Worterteilungsregeln, die meistens sehr strikt und von der Lehrperson kontrolliert sind, was eine lebhaftere Kommunikation erschwert. Selbst in der Fremdsprachenlektion gibt es hierbei keine Unterschiede zu anderen Fächern (Lörcher, 1986, zitiert nach Ellis, 1994). Der Sprechanteil der Lernenden in der Sprachlernlektion ist im Verhältnis zur natürlichen Sprechsituation in der Regel viel geringer, weil die Lehrkräfte in der institutionellen Rolle ihre Diskursrechte ausschöpfen. Man kann heute die Lehrersprache gut beschreiben, weiss aber noch zu wenig, wie eine optimale Lehrersprache gestaltet werden könnte. Die Lehrkräfte, denen ihr Interaktionsstil und die dabei eingesetzte Sprache nur in seltenen Fällen bewusst sind, könnten in einer Fortbildung andere Verfahrensweisen erfahren und erproben. Das oben beschriebene Verhalten wirkt sich nämlich nicht nur auf die suboptimale Förderung der Sprachkompetenzen sowohl in der L1 wie in der L2 aus, demnach nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in allen Sachfächern. Das ist ziemlich schwerwiegend, denn durch die mangelnde Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden werden die Lernschritte nicht formuliert. Deshalb können auch die sachlichen Defizite bei den einzelnen Lernenden nicht rechtzeitig wahrgenommen werden.

### 3.1.2 Umgang mit Fehlern

Es gibt eine grosse Anzahl von Untersuchungen über den Umgang mit Fehlern, z.B. Allwright und Bailey (1991, zitiert nach Ellis, 1994), da dies ein höchst komplexes Problem ist. Die meisten Untersuchungen behandeln die Fragen, ob, wann, wie und durch wen Fehler korrigiert werden sollten. Die Meinungen hierbei gehen auseinander: Von Chenoweth, Day, Chun und Lupescu (1983, zitiert nach Ellis, 1994), die herausfanden, dass L2-Englisch Lernende sehr gerne korrigiert werden, bis zu Krashen (1982, zitiert nach Ellis, 1994), der Fehlerkorrekturen nicht nur unnützlich findet, sondern sogar schädlich. Umfassende deskriptive Studien über das Verhalten der Lehrkräfte Fehlern gegenüber wären Voraussetzung für Studien, die die Wirkung von getroffenen Korrekturmaßnahmen belegen. Aber nur sehr wenige Untersuchungen sind bisher der Frage nachgegangen, welche Wirkungen Korrekturen auf den Spracherwerb haben. Verschiedene Begriffe müssen vorerst geklärt werden. Einmal kann unterschieden werden zwischen *feedback*, *repair* und *correction*. *Feedback* ist ein *cover term* für eine allgemeine Rückmeldung und kann emotional oder kognitiv sein. *Repair* betrifft Rückmeldungen, die eher die kommunikative Situation verbessern, und *correction* betrifft vor allem linguistische Fehler.

Um herauszufinden, wie Lehrkräfte am besten mit Fehlern umgehen sollten, hat man zunächst beschrieben, was Lehrkräfte tun: Inhaltliche Fehler werden häufiger korrigiert als die Aussprache und Grammatikfehler. Oft gibt es keine Reaktion auf Fehler. Je häufiger ein Fehlertyp auftritt, desto weniger wird er korrigiert und es gibt enorme Unterschiede bei der Häufigkeit der Korrektur zwischen den Lehrkräften. Die Reaktionen der Lehrkräfte sind häufig inkonsistent und unpräzise. Viele Lehrkräfte geben gleichzeitig mehrere Typen von feedback, die von den Lernenden nicht mehr wahrgenommen werden. Diese Resultate scheinen den Lehrkräften kein sehr positives Zeugnis auszustellen. Es gibt aber eine mögliche Erklärung für diese inkonsistente Verhaltensweise: Ein Argument könnte die Absicht sein, den Unterricht zu individualisieren, wobei ständig zwischen kognitiven und affektiven Reaktionen entschieden werden muss.

Zwei Empfehlungen finden einen breiten Konsens: Fehlerkorrekturen müssen erstens kompatibel sein mit der Entwicklung der Lernaltersprache, d.h. es werden nur solche Fehler korrigiert, die dem Entwicklungsstand entsprechen, und zweitens sind selbst initiierte und realisierte Korrekturen effizienter als Fremdkorrekturen. Van Lier (1988, zitiert nach Ellis 1994) hat in einem dänischen Gymnasium beobachtet, wie die Lehrkraft die Fehler identifiziert hat und wie die Lernenden sie anschliessend selbst oder mit Hilfe der Klasse korrigierten. Er meint, dass solche gemeinsamen Vorgehensweisen von der Lehrkraft initiiert werden könnten.

### 3.1.3 Lehrerfragen

Lehrkräfte stellen generell sehr viele Fragen: Johnston (1990, zitiert nach Ellis, 1994) hat in drei Sprachlektionen 522 Fragen gezählt und Long und Sato (1983, zitiert nach Ellis, 1994) zählten in sechs Primarschullektionen 938 Fragen. Der Grund dafür wird in der Kontrolle gesehen, die die Lehrkraft über das Geschehen behalten will. Im Laufe der Zeit wurden viele Fehler-Taxonomien vorgeschlagen (Barnes, 1969; Kearsley, 1976; Long & Sato, 1983; Koivukari, 1987; Kanksson & Lindberg, 1988, zitiert nach Ellis, 1994). Empirische Studien beschäftigten sich mit der Häufigkeit des Fragetyps, der Wartezeit bis zur Antwort, die meistens sehr kurz ist, der Art der Lernerantwort, der Trainierbarkeit von Lehrkräften, kommunikativere Fragen zu stellen und der Variation der Lehrerfragen. In der Schulzimmersituation werden sehr häufig geschlossene Fragen gestellt (Verhältnis von z.B. 476 geschlossenen zu 128 offenen) (Long & Sato, 1983, zitiert nach Ellis, 1994), ganz im Gegensatz zur natürlichen Sprachlernsituation. Resultate ergaben, dass der L2-Erwerb gesteigert werden konnte bei der aktiven Partizipation der Lernenden und bei *meaning negotiation* (Aushandeln von Bedeutung). Dazu braucht es Fragen, die gemäss der *comprehensible output hypothesis* nach Swain (1985, zitiert nach Ellis, 1994) Antworten

verlangen, die die Lernenden dazu bringen, ihre linguistischen Ressourcen zu aktivieren und den Output auf allen sprachlichen Ebenen zu optimieren.

### 3.1.4 Lernerpartizipation

Quantitative Untersuchungen zur Lernerpartizipation haben keine eindeutigen Resultate gezeigt. Weder Ursache noch Wirkungen sind klar. Nehmen gute Lernende häufiger am Unterricht teil oder werden Lernende, die häufig am Unterricht teilnehmen zu guten Lernenden (Ellis, 1994)?

Bei den qualitativen Untersuchungen spielt die Art des Outputs eine Rolle. Nicht jede Art von Output ist automatisch lernfördernd. Der von Swain (1985, zitiert nach Ellis, 1994) genannte *pushed output*, der präzise und korrekt sein muss, ist geeignet und lernfördernd, ebenso Situationen, in denen die Lernenden über die Kontrolle des Gesprächs verfügen, also über die kommunikativen Akte und syntaktischen Figuren, wie z.B. in einem Rollenspiel. *Pattern drills* (Strukturübungen) können ebenfalls effizient sein, denn sie setzen ein Minimum an Engagement und Bedeutungsaushandlung voraus. Des Weiteren wurden einige Faktoren genannt, die die Übungslektionen beeinflussen: Die Freiwilligkeit der Beteiligung, die Verteilung der Sprechmöglichkeiten und die individuellen Lernerdifferezenzen, die den Angstgrad bestimmen.

### Aufgabenorientierte Interaktion

Die Art der Aufgaben spielt eine Rolle. Tasks z.B. sind Aufgaben mit einem anderen Ziel als demjenigen, Strukturen zu trainieren. Sie haben ein inhaltliches Ziel, sind handlungsorientiert und simulieren eine authentische Aktivität. Es gibt gemäss Pica, Kanagy und Falodun (o. J., zitiert nach Ellis, 1994) zwei Arten von Variablen, die das Erreichen des Ziels beeinflussen: solche, die die Aufgaben selbst betreffen und solche, die die Lernenden betreffen. Zur Lösung von Aufgaben braucht es Strategien zur Art und Weise wie Informationen ausgetauscht werden können, also: Wer hat die Informationen, wer will sie, wer gibt Feedbacks, wie präzise müssen sie sein? Es braucht auch Kenntnisse über das Ziel, d.h. ob der Ausgang divergent oder konvergent sein muss. Weitere wichtige Dimensionen sind die linguistischen und kognitiven Anforderungen und das soziolinguistische Umfeld. Eine Taxonomie, mit der eindeutige Resultate erzielt werden könnten, gibt es noch nicht. Drei Aussagen gelten als gesichert: Einweg-Kommunikationsaufgaben (wie Erzählungen oder Befehle) verlangen weniger Aushandlung von Bedeutung als Zweiweg-Kommunikationsaufgaben. Geplante Aufgaben, d.h. wenn Vorbereitungszeit gegeben wird, bewirken komplexere Aussagen. Geschlossene Aufgaben, bei denen es nur eine Lösung gibt, verlangen ebenfalls mehr Aushandlung. Aber da meistens verschiedene Variablen zusammenspielen, lassen sich keine definitiven Aussagen machen.

### Kleingruppenarbeit

Es gibt verschiedene Argumente, die für Kleingruppenarbeit sprechen: Mehr Sprechmöglichkeiten sind generell spracherwerbsfördernd, die Individualisierung fördert ein positives affektives Klima und Autonomie und ist motivierend, vor allem unter der Voraussetzung des verlangten Informationsaustausches zwischen den Gruppen. Eine wichtige Frage stellt sich: Können Lernende in *peer-groups*<sup>27</sup> von andern Lernenden lernen, die fehlerhaften Output liefern? Porters (1986, zitiert nach Ellis, 1994) Untersuchungen bestätigen, dass Lernende sich sehr oft gegenseitig richtig korrigieren und gemeinsames Aufbauen von Äusserungen auf jeden Fall lernfördernd ist. Allenfalls leidet die soziolinguistische Kompetenz darunter, die Lernende sich nicht gegenseitig beibringen können. Es gibt viele Untersuchungen über kommunikative Aufgaben. Am meisten Fortschritte erzielen laut diesen Untersuchungen Elementarschüler/innen. Bei Gruppenarbeiten ist zu beachten, dass gemischte Zusammensetzungen bezüglich Geschlecht und Sprachniveau die besten Resultate erbringen (Porter, 1986; Yule & McDonald, 1990, zitiert nach Ellis, 1994), wobei die Gruppenarbeiten so zu organisieren wären, dass die schwächeren Lernenden die Informationen besitzen und weitergeben können.

Zum Klassenzimmerdiskurs lässt sich zusammenfassend sagen, dass das tatsächliche Geschehen im Klassenzimmer grosse Differenzen zum natürlichen Zweitspracherwerb aufweist und sicher in vielen Bereichen verbessert werden könnte. Dem bewussten Gesprächsverhalten der Lehrkraft muss demnach in jedem Unterricht, auch im immersiven, eine sehr grosse Bedeutung zukommen. Es braucht die Bereitschaft, das eigene Gesprächsverhalten, zu dem auch der mit den Lernenden gepflegte Diskursstil (z.B. Lehrerfragen) gehört, zu beobachten oder beobachten zu lassen und sich unter Umständen auf einen längeren Umstellungs- und Lernprozess einzustellen. Im bilingualen Sachunterricht kommt noch die Anforderung hinzu, zwei Sprachen didaktisch sinnvoll nebeneinander einzusetzen. Was als zusätzliche Schwierigkeit angesehen werden könnte, ist aber auch eine Hilfe, denn der dadurch provozierte unumgängliche Methodikwechsel verhindert ein Rückfallen in alte Verhaltensmuster. Ideal wäre ausserdem eine mindestens zeitweise Umkehrung der Fragesituation, indem die Unterrichtsorganisation die Lernenden zu echten Fragen anregt. Ebenso ist die Änderung des Korrekturverhaltens ein Prozess, bei dem man sich zuerst bewusst werden muss, wie und warum man bis anhin so reagiert hat und welche Wirkung es ausgelöst hat. Nach Kenntnisnahme von anderen methodischen Möglichkeiten können neue Ziele gesetzt werden, die wiederum in einem Entwicklungsprozess angestrebt werden. Zur Optimierung jedes Unterrichts gehört auch eine Überprüfung der lernwirksamen Aufgabenstellungen und der Sozialformen.

### 3.2 Studien über die Wirksamkeit von explizitem Grammatikunterricht

In diesem Kapitel werden vorerst die Erkenntnisse von Ellis (1994, 1997) referiert, anschliessend diejenigen aus zwei Forschungsprojekten. Das erste ist von Erika Diehl (1999), das die Wirksamkeit von traditionellem Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht Deutsch untersucht und das zweite nur zusammenfassend von Stern et al. (1999), das den strukturellen Fortschritt im bilingualen Sachunterricht überprüft. Aus allen Quellen kann man eine übereinstimmende Entwicklung der Erkenntnisse und deren Präzisierung entnehmen.

Sowohl L1- wie L2-Lernende wenden Regeln an, obwohl sie sie vielleicht nicht formulieren können oder nur nach reiflicher Überlegung. Sie kennen auch bewusst Regeln, die sie aber im spontanen Gespräch nicht anwenden können. Daraus lassen sich zwei Fragen ableiten: Welches ist der Umfang und der Bedarf an explizitem Sprachwissen im L1- und L2-Erwerb und welchen Einfluss hat explizites auf implizites Wissen? Über den Umfang des expliziten Wissens weiss man noch sehr wenig. Krashen (o. J., zitiert nach Ellis, 1994) ist der Meinung, dass Lernende nur einfache Regeln kennen. Untersuchungen haben ergeben, dass einige Lernende sehr wohl viele, auch komplexe Regeln kennen, aber häufig ungenau. Explizites Wissen kann im L2-Lernprozess auf verschiedene Weise hilfreich sein: Wenn Lernende in der passenden Entwicklungsstufe sind, kann es eine direkte Schnittstelle (interface) zwischen implizitem und explizitem Wissen geben; sie können besser auf den Input achten, gewisse Phänomene erkennen und sie schon besser ordnen, den Unterschied zwischen dem Input und dem Output ihrer aktuellen Lerner Sprache bemerken und sie in der Folge verbessern oder erweitern. Explizites Wissen hat somit eher einen indirekten, aber doch positiven Einfluss.

Pica (1983, zitiert nach Ellis, 1997) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass es nur geringe Unterschiede gab zwischen Klassen mit und ohne expliziten Grammatikunterricht, und wenn, bezogen sie sich auf die Art der Zielstruktur. Einfache Form-Funktions-Beziehungen wie das Plural -s im Englischen wurden mit Grammatikunterricht besser gelernt. Bei schwierigeren Form-Funktions-Beziehungen wie der Verlaufsform -ing wurde wohl die Form gelernt, aber nicht die Anwendung. Bei schwierigen Form-Funktions-Beziehungen wie bei den englischen Artikeln zeitigte Grammatikinstruktion keine Wirkung<sup>28</sup>. Pienemann (1985, zitiert nach Ellis, 1997) hat die Lernbarkeits-Hypothese (*teachability hypothesis*) aufgestellt, die seither durch diverse Studien bestätigt worden ist, d.h. dass dort Grammatikunterricht am wirkungsvollsten ist, wo der Lerninhalt auch in der natürlichen Abfolge als nächster Schritt gelernt wird; das setzt voraus, dass die Lehrkraft von jedem und jeder Lernenden weiss, welcher

Schritt der nächste sein wird. Andere Untersuchungen haben ergeben, dass die explizite Einführung z.B. ins Dativobjekt das Verständnis des Akkusativobjekts und des Subjekts ausgelöst hat. Ob diese Erkenntnisse aber bleibend waren, ist noch nicht bestätigt worden.

Eine andere Möglichkeit der Erklärung, warum einige Strukturen bleibend erworben werden und andere nicht, hängt mit der Instruktionmethode zusammen. Früher war es üblich, vor allem mittels Substitutionstabellen, Lückentexten, Dialogen und diversen Spielen die zu lernende Form als Output zu provozieren. VanPatten und Cadierno (1993, zitiert nach Ellis, 1997) haben gezeigt, dass Übungen, bei denen die Lernenden die Zielstruktur auch in Inputsätzen bewusst hören, effizienter sind. Nun scheint es so zu sein, dass über Grammatikunterricht gelernte Strukturen am besten im Gedächtnis haften bleiben, wenn die Strukturen in kommunikativen Situationen sowohl häufig gehört wie auch gesprochen werden. Junge Lernende, die noch eher Zugriff auf die Universalgrammatik haben, brauchen bewusstseitssteigernde Massnahmen noch weniger, ältere Lernende hingegen schon. In jedem Alter ist aber eine hohe Inputmenge unabdingbar. Wenn diese bei älteren Lernenden nicht reicht um die Lernaltersprache weiterzuentwickeln, braucht es zusätzlich Bewusstseitsförderung z.B. durch sinnvolle Fehlerkorrekturen.

E. Diehl (1999) stellte sich die Frage, ob Grammatikunterricht «für die Katz» sei. In ihrer Untersuchung, kurz «DiGS» (Deutsch in Genfer Schulen) genannt, die der Frage nachgegangen ist, wie Lernende französischer Muttersprache deutsche Grammatik lernen, hat nun Resultate erbracht, die auf einem breit angelegten Korpus basieren. Insgesamt 220 Lernende von der 4. – 12. Klasse haben während zwei Jahren 8 Aufsätze geschrieben. Untersuchungsgegenstand war der Erwerb der Verbal- und Nominalmorphologie sowie der Satzmodelle.

Der Erwerb der Lernenden wurde zum systematisch erteilten Grammatikunterricht in Beziehung gesetzt. So konnte festgestellt werden, welche Regeln schneller und welche nur mit grosser Verzögerung gelernt wurden. Aus den Normabweichungen konnten die alternativen Lösungen und Strategien entnommen werden, zu welchen die Lernenden bei Unsicherheit griffen. Die Ergebnisse sind deutlich:

Obwohl die Lernenden Regeln kennen, sind sie häufig nicht in der Lage, diese anzuwenden. Sie wählen aus den bekannten Regeln nur gerade aus, was sie brauchen. Dabei verwenden sie mehrheitlich drei Verfahren:

1. Sie setzen formelhafte Wendungen (chunks) ein, die sie unverändert übernehmen, unabhängig von der Funktion im Satz. Dieses Phänomen war bereits bekannt, aber nicht, dass es auch in späteren Erwerbsphasen immer noch häufig vorkommt.
2. Sie versuchen wie im natürlichen L2-Erwerb selbstständig Regeln zu erschliessen, um so immer näher an die Norm heran zu kommen. Die chunks

dienen dabei vor allem als Basis zur Hypothesenbildung.

3. Die L1 dient ihnen als Basis für Transfer, wobei die Lernenden eine recht grosse Sicherheit bezüglich der Transferierbarkeit zeigen.

Was ebenfalls zuverlässig nachgewiesen wurde, ist, dass sämtliche Testpersonen in den drei untersuchten Bereichen eine ganz bestimmte Erwerbsreihenfolge einhielten. Im Verbalbereich wurden die erwarteten Resultate in der vorgegebenen Zeit ungefähr erreicht, aber beim Kasus und den Satzmodellen überhaupt nicht, obwohl die Regeln schon früh und immer wieder trainiert wurden. Die schulische Grammatikprogression ist demgemäss in gewissen Bereichen viel zu steil.

Was ergeben sich für Diehl für didaktische Konsequenzen?

Die wichtigste Konsequenz ist, dass der Grammatikunterricht die natürlichen Erwerbsmechanismen unterstützen sollte, d.h.

1. Das Grammatikprogramm sollte parallel zur natürlichen Erwerbsreihenfolge verlaufen.
2. Der Input muss nicht stark vereinfacht werden. Wenn schüler(-innen)gerechte Inhalte die Lernenden interessieren, filtern die Lernenden die Strukturen selber heraus.
3. Explizierter Grammatikunterricht wird dort erteilt, wo er für die Kommunikation notwendig ist. Dabei sollen Regeln bevorzugt werden, die einfach sind und einen breiten Gültigkeitsgrad haben.
4. Es muss eine ganz andere Haltung den Fehlern gegenüber eingenommen werden. Fehler dienen der Feststellung des Erwerbsstandes. Fehlerlose Texte sind im Lernprozess nicht unbedingt ein Zeichen für Sprachbeherrschung. Es kann auch eine Vermeidungsstrategie sein, die den Erwerb auf einem bestimmten Niveau fixiert.
5. Es braucht eine neue Evaluationspraxis.
6. Es braucht Modelle von binnendifferenzierendem Unterricht, die die verschiedenen Niveaus berücksichtigen.

Die Konsequenzen von Diehl entsprechen einerseits genau den Erkenntnissen aus dem Projekt Stern et al. (1999), in dem z.B. der Input nicht stark vereinfacht wird und Fehler als notwendig im Aufbau der Lernaltersprache erachtet werden. Andererseits gehen dort die Forderungen weiter, indem – was E. Diehl als didaktische Konsequenz nicht postuliert – die Verbindung der L2(L3)-Grammatik mit der L1-Grammatik, d.h. kontrastive Formen des Grammatikunterrichts befürwortet werden, was im bilingualen Sachunterricht nahe liegt (s. Kap. 4.3.1.2), um Synergien zu erreichen und Zeit zu gewinnen. Als Grundlage für eine kontrastive Grammatik eignet sich besonders «Grammatiken im Vergleich» von Hans Glinz (1994). Zudem werden als didaktische Konsequenz auch

Formen von Metakognition vorgeschlagen, wie z.B. das Führen eines Lernjournals, die die Sprachbewusstheit und die Kenntnisse über den eigenen Spracherwerb sowie die Herkunft, die Bedeutung und Funktion der Sprachen erweitern sollen. Ideal wäre auch ein Aufenthalt im Sprachgebiet, z.B. in Form eines Austausches (vgl. Kap. 5.4.9).

Im Immersionunterricht wird kein expliziter Grammatikunterricht erteilt. Im bilingualen Sachunterricht kann es gelegentlich vorkommen, dass auf gewisse sprachliche Erscheinungen spontan, in der Situation hingewiesen wird. Da aber vor allem im Quasi-Anfängerstadium parallel L2-Sprachunterricht vorgesehen ist, kann expliziter Grammatikunterricht in diesen Lektionen stattfinden. Beispiele aus Inhalten des Sachunterrichts könnten wieder aufgenommen werden, was einfach ist, wenn die selbe Lehrkraft beide Fächer unterrichtet. Wenn aber zwei Lehrkräfte an der selben Klasse unterrichten, wäre eine Zusammenarbeit zwischen Sach- und Sprachlehrkraft ideal.

### 3.3 Lernstrategien

Es gibt Faktoren, die den L2-Erwerb generell beeinflussen, wie die Motivation oder die Begabung. Die Messungen von Lernleistungen zeigen, dass solche Faktoren einen Einfluss haben, aber nicht, wie die Leistungen zustande kommen. In den folgenden Aussagen stütze ich mich auf Ellis (1994, 1997). Eine Möglichkeit dies herauszufinden ist zu beobachten, welche Arten von Lernstrategien die Lernenden wie häufig einsetzen. Der Umgang mit Lernstrategien wird durch die individuellen Unterschiede und durch die jeweilige Lernsituation beeinflusst. Der Einsatz von Lernstrategien wiederum beeinflusst die Erwerbsschnelligkeit und den definitiv erreichten Lernstand. Zwischen Lernerfolg und Einsatz von Lernstrategien besteht eine Wechselwirkung. Da die Forschungen zu den Lernstrategien im L2-Erwerb noch jüngeren Datums sind – sie begannen vorwiegend in den 80er-Jahren –, kann man vorerst noch wenig gesicherte Aussagen über Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und L2-Erwerbserfolg machen. Ellis erwähnt nur zwei Untersuchungen aus den 70er-Jahren, diejenige von Rubin (1975, zitiert nach Ellis, 1994) und die viel zitierte von Naiman et al. (1978, zitiert nach Ellis, 1994). Folgende Theorie ist grundlegend für die Definitionen: Das Informations-Verarbeitungsmodell von Anderson (1980, zitiert nach Ellis, 1994), das drei Stadien von Fertigkeitenlernen annimmt. Im kognitiven Stadium handeln die Lernenden bewusst und fixieren die Erkenntnisse in deklarativem Wissen. Im assoziativen Stadium stärken die Lernenden die Verbindungen zwischen den einzelnen Elementen, um besser produzieren zu können, und im letzten Stadium werden die Kenntnisse automatisiert. Lernstrategien können nur im bewussten Stadium beobachtet und erfragt werden.

#### 3.3.1 Identifikation, Definition und Klassifikation von Lernstrategien

Zuerst ging es darum, explorativ Lernstrategien zu identifizieren und zu beschreiben, später versuchte man genauer zu definieren, was unter Lernstrategie zu verstehen ist. Eine allgemeine Definition lautet: «A strategy consisted of mental or behavioural activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use» (Ellis, 1994, S. 529). Im Folgenden sollen verschiedene Definitionsvorschläge einige Unterscheidungsmerkmale und die damit verbundenen Probleme aufzeigen:

Tarone (1980b, zitiert nach Ellis, 1994) z.B. unterschied drei Typen von Strategien: Produktions-, Kommunikations- und Lernstrategien. Da die Unterscheidung aber auf der Absicht der Lernenden beruht, ist nicht immer sicher festzustellen, ob kommunizieren oder lernen im Vordergrund steht. Eine zweite Unterscheidung besteht in Sprachlernstrategien, die die Sprache als Ganzes einbeziehen, und solchen, die die einzelnen Sprachfertigkeiten betreffen (Hörverstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben). Auch hier ist die Unterscheidung nicht einfach. Neuere Definitionen werfen fünf Probleme auf: (1) Sind Strategien eher Verhaltensweisen und somit beobachtbar, oder mentale Vorgänge, oder beides; (2) können diese umschrieben werden (hier unterscheidet Stern, [1983, zitiert nach Ellis, 1994] noch umfassender Lernstrategien und als Unterkategorie Lerntechniken); (3) sind Lernstrategien bewusst oder unbewusst, hier unterscheidet Seliger (1984, zitiert nach Ellis, 1994) unbewusste Strategien und bewusste Taktiken, wobei Taktiken im Gegensatz zu den verfügbaren Strategien variabel sind, abhängig von der Situation und der zu lösenden sprachlichen Aufgabe; (4) haben Lernstrategien eine direkte oder indirekte Wirkung auf die Entwicklung der Lerner Sprache, worüber auch keine Einigkeit besteht. (5) welche Motivationsgründe bestehen, Lernstrategien anzuwenden: werden sie um des Lerners willen gewählt oder aus affektiven Gründen, um nämlich die Freude am Lernen zu erhöhen.

Ellis (1994) schlägt als Definition vor, die bisher vorgefundenen acht Hauptcharakteristiken aufzulisten:

1. Lernstrategien beziehen sich sowohl auf generelle Ansätze im L2-Erwerb wie auf spezifische Handlungen oder Techniken.
2. Strategien sind problemorientiert.
3. Den Lernenden sind im allgemeinen die angewandten Strategien bewusst, und sie können darüber Auskunft geben.
4. Strategien umfassen verbales und nichtverbales Verhalten (z.B. auf ein Ding zeigen, um den Namen zu erfahren).
5. Es können die L1 wie auch die L2 eingesetzt werden.
6. Es gibt verhaltensmäßige Strategien, die beobachtbar sind und geistige, die es nicht sind.
7. Es gibt indirekte (liefern zu verarbeitende Daten) und direkte Strategien

(Memorisation von Bedeutung oder Regeln).

B. Der Gebrauch variiert je nach Aufgabe und Vorlieben der Lernenden erheblich.

Neben der Schwierigkeit Lernstrategien zu definieren, besteht eine weitere Schwierigkeit im Finden der richtigen Methode, um die Lernstrategien nachweisen zu können. Neben Beobachtungen, strukturierten Interviews, Fragebögen, Tagebuchstudien und lautem Denken haben sich Diskussionen in Partnerarbeiten als nützlich erwiesen. In einigen Untersuchungen wurden mehrere Verfahrensweisen gleichzeitig angewendet.

Nachdem die Lernstrategien inventarisiert worden waren, ging es darum, generelle Klassifizierungskategorien zu finden. O'Malley und Chamot schlugen in Übereinstimmung mit der Informationsverarbeitungstheorie folgende Klassifikation vor:

kognitive Lernstrategien:

repetition, resourcing, directed physical response, translation, grouping, note-taking, deduction, recombination, imagery, auditory representation, key word, contextualisation, elaboration, transfer, inferencing

metakognitive Lernstrategien:

advance organizers, directed attention, selective attention, self-management, advance preparation, self-monitoring, delayed production, self-evaluation

soziale / affektive Lernstrategien:

cooperation, question for clarification.

(O'Malley & Chamot, 1987, zitiert nach Ellis, 1997, S. 537)

Oxford (1990, zitiert nach Ellis, 1997) hat das umfassendste Klassifizierungssystem vorgeschlagen und geht anders vor: Sie ordnete alle von ihr identifizierten Lernstrategien (bis 1986 waren es 64) in zwei Hauptkategorien ein. Die einen beziehen die Zielsprache direkt ein, die anderen unterstützen das Lernen indirekt (durch z.B. Fokussierung, Planung, Evaluation, Suchen von Möglichkeiten, Angstkontrolle, zunehmende Kooperation und Empathie usw.). Sie ermittelte je drei Unterkategorien von direkten Strategien: Gedächtnis-, Kognitions- und Kompensationsstrategien; und von indirekten Strategien: metakognitive, affektive und soziale Strategien. Diese wiederum sind in zwei Niveaus eingeteilt, denen je weitere Lernstrategien zugeordnet werden. Als Kritikpunkt wird erwähnt, die Strategien würden nicht in «Sprache lernen» und «Sprache anwenden» unterschieden.

In beiden Modellen sind die Strategien nicht immer klar abgrenzbar, denn sie gehören teilweise zu verschiedenen Typen und verlangen erhebliche Interpretationsarbeit der Forschenden. Die bisherige Anzahl der Lernstrategien

ist auch noch nicht definitiv, es könnten weitere hinzukommen.

### 3.3.2 Faktoren, welche die Wahl der Strategien beeinflussen

Lernende variieren sehr stark in der Wahl und Anwendung von Lernstrategien. Im folgenden Kapitel sollen nur die wichtigsten Resultate einiger Untersuchungen genannt werden. Untersuchungen von Bialystock (1981b, zitiert nach Ellis, 1997) und Wenden (1987a, zitiert nach Ellis, 1997) ergaben, dass Lernende, die eher glaubten, Sprachlernen bestehe vor allem aus formaler Richtigkeit, mehr kognitive Strategien anwendeten als diejenigen, die eher kommunikative Lernstrategien benutzten, weil sie annahmen, Sprachenlernen erfolge v.a. in der Anwendung von Sprache.

Das Alter hat sich als wichtiger Einflussfaktor in Bezug auf die Wahl der Lernstrategie erwiesen. Jüngere Kinder wählen aufgabenspezifisch einfachere Strategien. Ältere und Erwachsene wählen generellere, komplexere Strategien und wenden sie flexibler an, was auch eine Erklärung für das raschere Lernen älterer Menschen im Anfangsstadium ist, vor allem von Grammatik und Wortschatz, für die es viele Strategien gibt. Eine Untersuchung von Chesterfield und Chesterfield (1985, zitiert nach Ellis 1994) zeigte, dass die Wahl der Lernstrategien sich mit zunehmender Kompetenz ändert. Anfänglich waren es eher rezeptive Strategien, die allein angewendet werden konnten (wie z.B. Repetieren, Memorieren und Anwenden von chunks), dann folgten interaktive Strategien und schliesslich metakognitive. Den grössten Einfluss bei der Wahl von Lernstrategien hat die Motivation. Sprachbegabung hat einen kleinen Anteil an der Wahl und der Anzahl von eingesetzten Strategien, und inwieweit Persönlichkeitsfaktoren mitbestimmen, ist noch nicht klar.

Erfahrene Lernende, meist keine Kinder mehr, verfügen über mehr Strategien, ebenso mehrsprachige Menschen, von denen angenommen wird, dass sie viele Strategien automatisch anwenden.

Es gibt weitere, nämlich situationale und soziale Faktoren, die einen Einfluss haben auf die Wahl der Strategien, sowie die Erstsprache und ihre Distanz zur Zweitsprache, die Umgebung (Klassenzimmer oder nicht) und die Art der Aufgabe. Auch das Geschlecht hat einen Einfluss. Frauen nutzen mehr kommunikative Strategien und haben ein grösseres Repertoire als Männer.

### 3.3.3 Strategien und Lernerfolg

In den Studien über gute Lerner(-innen) zwischen 1975 und 1989 (Ellis, 1994) kann man einige Hauptaspekte hervorheben: Das formale Lernen wird gefördert durch Selbstüberwachung, Vergleiche mit anderen Sprechenden und anderen Sprachen, die Bitte um Korrektur, den Versuch aus Fehlern zu lernen und das Nachschauen in Referenzwerken.

Die Kommunikationsfähigkeit wird gefördert durch ständige Versuche zu

verstehen und in reale Kommunikationssituationen einzutreten. Das Wechseln der Konzentration einmal auf das Formale, einmal auf das Kommunikative wirkt sich sehr positiv auf die Erlernung einer L2 aus.

Gute Lernende wirken aktiv mit bei der Gestaltung der Sprachlernsituation. Sie lieben systematische, logische und klar strukturierende Lehrkräfte, behandeln sie aber eher als Informanten denn als Garanten und übernehmen die Verantwortung selbst, indem sie sich Ziele setzen und versuchen, ihre Themen einzubringen. Das heisst nicht, dass gute Lernende immer sprechen müssen, es gibt auch ruhige Kommunikationsteilnehmende, die aber sehr gut zuhören und innerlich immer dabei sind.

Gute Lernende sind sich ihrer Lernprozesse bewusst und folgen ihrem bevorzugten Lernstil. Sie sind auch in der Lage, in gut entwickelter Metasprache ihre Lernprozesse zu beschreiben. Sie evaluieren ihre Fortschritte und beurteilen ihren Bedarf an Hilfeleistungen. Sie nutzen Strategien flexibel gemäss den Anforderungen der Aufgaben und bringen ihr Weltwissen und das Wissen der L2 häufiger ein. Es fehlt immer noch Klarheit darüber, ob der Einsatz der erwähnten Strategien Ursache oder Folge des Lernerfolges ist.

Bei der Memorierung von neuen Vokabeln z. B. ist vorerst zu unterscheiden zwischen solchen Strategien, bei denen einzelne, isolierte Wörter memoriert werden und solchen, bei denen aus dem Kontext gelernt wird. Verschiedene Untersuchungen haben ergeben, dass generell Assoziationen helfen (Nation, 1990, Cohen, 1990 und Oxford, 1990, zitiert nach Ellis, 1994) ein Wort zu behalten. Ein weiterer Befund ist interessant: Es gibt eine Interaktion zwischen dem generellen Sprachniveau und der Art der Aufgabe, die für das Vokabellernen am meisten nützt (Cohen & Aphek, 1981, zitiert nach Ellis, 1994). Anfängerinnen fanden Auflistungsaufgaben am besten, Lernende mittleren und höheren Niveaus solche Aufgaben, die die neuen Vokabeln in einen Kontext stellten. In einer Untersuchung von Brown und Perry (1991, zitiert nach Ellis, 1994) wurden Lernenden zwei Strategien zur Verfügung gestellt: Die Schlüsselwortstrategie, in der zwischen dem neuen Wort und einem bereits bekannten, ähnlich klingenden (dem Schlüsselwort) eine visuelle Verbindung hergestellt werden musste, und die semantische Strategie, in der das neue Wort in ein bestehendes semantisches System eingeordnet werden musste. Am besten schnitt eine Kombination von beiden Strategien ab. Brown und Perry (1991, zitiert nach Ellis, 1994) schrieben dieses Resultat der durch die Kombination bedeutenden Verarbeitungstiefe zu.

Es gibt viele Trainingsprogramme, deren Wirkung aber nicht evaluiert wurde. In einem Experiment von Blalystock (1983b, zitiert nach Ellis, 1994) sollten Wörter in einem Text erschlossen werden. Diejenigen, die eine 15-minütige theoretische Lektion erhielten, wie man aus dem Kontext erschliessen kann, waren in den Leistungen besser als diejenigen, die Bilder zur Unterstützung er-

hielten oder diejenigen, die im Wörterbuch nachschauen konnten. In einem Vokabel-Test hingegen waren diejenigen am besten, die im Wörterbuch nachgeschaut hatten, diejenigen, die Bilder zur Verfügung hatten, am schlechtesten. In einem zweiten Experiment brachte das Strategietraining nichts Nennenswertes. Eine andere Untersuchung von O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanaraes, Russo und Kupper (1985b, zitiert nach Ellis, 1994) brachte keine signifikanten Ergebnisse, aber die Erkenntnis, dass Lernstrategien auch kulturabhängig sind und demnach die L1 immer eine Rolle spielt.

Allgemein kann bestätigt werden, dass man noch zu wenig weiss über die Wirkung von einzelnen Strategien auf den Lernerfolg, geschweige denn über die Wirkung von Kombinationen einiger Strategien. Trotzdem hat man es nicht unterlassen, Lernstrategien in Trainingsprogrammen zu propagieren. Bei künftigen Langzeit-Experimenten müsste man abwägen, welche Strategien oder Strategiekombinationen am besten eingesetzt werden, welche Strategien die Lernenden am liebsten haben, wie die Lernenden vom Einsatz überzeugt werden können, denn diejenigen, die am dringendsten darauf angewiesen wären, lehnen sie am ehesten ab, ob Lernstrategien separat gelehrt oder in Lernmaterialien inbegriffen sein sollen, zu welchem Zeitpunkt damit begonnen werden soll (bei Anfänger(-innen) müsste es in der L1 geschehen) und ob Strategien implizit oder explizit gelehrt werden sollen.

In jedem Unterricht wird der Lernstrategienforschung grosse Beachtung geschenkt werden müssen. Die Ergebnisse werden im Modell des zweisprachigen Sachunterrichts, das in Kap. 4 vorgestellt wird, nach Möglichkeit einbezogen, vor allem, indem das Führen eines Lernjournals empfohlen wird, in das auch metakognitive Erkenntnisse und Fragen geschrieben werden.

### 3.4 Fremdsprachendidaktik und ihre Wirksamkeitsforschung

Im folgenden Kapitel wird nach der Definition von Fremdsprachendidaktik in einem historischen Rückblick auf die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik unter Einbezug der Lehrmittel die aktuelle Situation beschrieben.

Die Definitionen der Begriffe Didaktik und Methodik variieren je nach Sprache, Land, Fachbereich und Epoche. Gage und Berliner (1996) bezeichnen mit Didaktik hauptsächlich den inhaltlichen Teil des Unterrichts, der neben dem Begriff Methodik einen relativ geringen Raum einnimmt. Christ und Hüllen (1995) verstehen unter Fremdsprachendidaktik: «... die Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in jeglichem institutionellen Zusammenhang» (Christ & Hüllen, 1995, S. 1). Fremdsprachendidaktik umfasst fünf Interessenzentren: die Fremdsprachenlehrkraft, den Vorgang des Lehrens fremder Sprachen, die Lernenden, den Lernprozess, sowie die interkulturelle Dimension (Christ & Hüllen, 1995). Der Begriff der Methodik kann weiter oder enger ge-

fasst werden. Eng gefasst: «In der Methodenlehre wird nicht nur die Beschreibung der unterrichtlichen Steuerungsprozesse vorgenommen, sie umfasst auch Anweisungen zu Unterrichtsplanung und zur Entwicklung von Lehrmaterial». Weiter gefasst: «ordnen weiter gefasste Konzepte auch die Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung dem Begriff der «Methode» zu» (Butzkamm, 1995, S. 180). Es wurde für die Vermittlung von Immersion der umfassendere Begriff Didaktik gewählt, da der Inhalt bei der Immersion eine wesentliche Bedeutung hat.

Es wird aufgezeigt, wie und mit welchem Erfolg die L2-Didaktik, die von der Steuerbarkeit des L2-Erwerbs ausgeht, die Ergebnisse der L2-Erwerbsforschung im Laufe der Zeit umgesetzt hat. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die L2-Didaktik eine junge Wissenschaft ist, die sich von divergierenden Vorschlägen aus den Nachbardisziplinen sehr stark hat beeinflussen lassen, sodass Tausende von Lehrkräften einem raschen Methodenwechsel folgen mussten, der oft zu Verunsicherung führte. Es ergeht ihr ähnlich wie anderen Wissenschaftszweigen: Je mehr man weiss, desto eher erkennt man, was man alles noch nicht weiss. Wenn im Folgenden Kritik geübt wird, ist es immer im Bewusstsein, dass es im Rückblick und auf der Grundlage erweiterter Erkenntnisse einfacher ist, gewisse Dinge zu beurteilen als während des Entwicklungsprozesses selbst.

Die grammatischen Übersetzungs-, Umformungs- und Transformationsübungen sowie explizite Regelerklärungen der 50er-Jahre, deren Hintergrund die kognitiven Lerntheorien waren, wurden Ende der 60er-Jahre den funktionalen Methoden wie der audiolingualen und audiovisuellen Methode, die das induktive Regellernen fokussierten, gegenübergestellt. Deren lernpsychologischer Hintergrund war die Verhaltenspsychologie. Das Lehrverfahren bestand darin, die Lernenden möglichst einsprachig und ohne Regelerklärung, über Gewöhnung mittels imitativ-wiederholender Strukturübungen (pattern drills) die Satzbaustruktur herauszufinden zu lassen (Knapp-Knapp, 1982). Scherer und Wertheimer (1964, zitiert nach Ellis, 1994) verglichen die Lernerfolge beider Methoden und fanden heraus, dass die grammatische Methode bessere Resultate im Lesen und Schreiben erzielte, die audiolinguale bessere im Hörverstehen und Sprechen. Knapp-Knapp (1982) zitieren auch diverse Untersuchungen zu den zwei unterschiedlichen didaktischen Ansätzen, kritisieren aber deren mangelnde forschungsmethodische Qualität, sodass letztlich nur der Schluss gezogen werden kann, dass Lernende als Individuen in unterschiedlichen Situationen mit verschiedenen Lehrverfahren besser oder schlechter zurechtkommen.

Dieses Fazit gilt ebenfalls für den diesen beiden Lehrverfahren folgenden kommunikativen Ansatz. Hatten die zwei ersten Methoden noch das Ziel, vor allem korrekte Strukturen, demnach die linguistische Kompetenz, zu fördern, sollte die kommunikative Methode (je nach den verschiedenen Definitionen

des Begriffs *Kommunikation*) in den 70er- und 80er-Jahren vor allem die kommunikative Kompetenz fördern, und zwar möglichst auch einsprachig, d.h. dass z.B. Übersetzungen aus den Lehrmitteln verbannt wurden. Im Alltag häufig vorkommende Sprechakte wie «begrüssen», «danken», «sich entschuldigen», «einkaufen», «zahlen» usw. wurden situativ geübt. Viele Wendungen (*chunks*) mussten auswendig gelernt werden. Die Förderung der Kommunikation entsprach dem Streben der L2-Didaktiker und -Didaktikerinnen, wie auch derjenigen, die die vorhergehenden Methoden propagierten, den L2-Unterricht ständig zu verbessern. Es wurde allgemein anerkannt, dass sich die Lernenden dank der neuen Methode in Alltagssituationen vor allem in den ersten Lernjahren besser ausdrücken konnten, aber die Resultate am Ende der Volksschule zeigten eine gewisse Stagnation: «Die Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts an öffentlichen Schulen in der Schweiz sind trotz der insgesamt positiven Bilanz der Reformen von 1975 noch nicht überall befriedigend» (EDK, 1995, S. 3).

Dass sich die Methode auf die Kommunikation, also die Funktion der Sprache konzentrierte, entsprach einer gewissen Logik. Denn, obwohl die Sprache aus Funktion, Bedeutung und Struktur (oder Form) besteht, befassten sich frühere Methoden hauptsächlich mit der Struktur. Erst die kommunikative Methode befasste sich mit der Funktion der Sprache, wenn auch die Absicht nicht mit der Realität im Klassenzimmer übereinstimmte. Mit dem dritten Bereich der Sprache, der Bedeutung (Aufbau des begrifflichen Wissens und des Wortschatzes) begann man sich erst in den 90er-Jahren auch vermehrt zu beschäftigen. Die bisherigen am häufigsten eingesetzten Methoden im Klassenzimmer widersprechen dem natürlichen Spracherwerb, wo ganz klar der Aufbau der Struktur demjenigen der Funktion und der Bedeutung nachfolgt.

Es gibt einige Gründe für den mangelnden Erfolg aller bisherigen Methoden. Neben dem Klassenzimmerdiskurs (Kap. 3.1) hat die Konzeption der Lehrmittel einen gewissen Einfluss. Plazaola (1996) hat verschiedene L1- und L2-Lehrmittel der Volksschule analysiert und herausgefunden, dass die Qualität der Unterrichtsmaterialien in folgenden Punkten unterschiedlich ist: Die Anweisungen zur Umsetzung der Übungen entsprechen z.B. selten der zugrunde liegenden Theorie und ein Teil der Lehrkräfte ist nicht in der Lage, die Anweisungen auch auszuführen, sei es wegen mangelnder Ausbildung oder Selbstwahrnehmung, sei es aus ideologischer Abneigung. Bronckart, Marshall und Plazaola (1999) stellen neben positiven Punkten, wie Lernzielorientiertheit, Anschaulichkeit, Variantenreichtum auch fest, dass in den Lehrmitteln ein Begriff wie z.B. Sprechakt weder definiert noch dessen Einsatz begründet wird, sondern dass er als reine Etikette für Verschiedenes dient. Ebenso wenig wird explizites Textwissen vermittelt. Die aufgrund grammatischer Kriterien veränderten und vereinfachten Texte, die nicht mehr authentisch sind, dienen nur der

Imitation oder Reproduktion. Der Inhalt ist von untergeordneter Bedeutung. Auch in den als kommunikativ geltenden Lehrmitteln bleibt die Grammatik allgegenwärtig. Das könnte auch mit ein Grund sein, warum sich das Geschehen im Klassenzimmer unabhängig von der zugrunde liegenden Methode in vielen Fällen sehr gleicht, wie Klassenzimmeruntersuchungen gezeigt haben (vgl. Kap. 3.1). Wichtig ist auch die Begründung der in den jeweiligen Lehrmitteln gewählten grammatischen Progression. In *On y va!* z.B. kommen die Begriffe *Progression* oder *Erwerbssequenz / -reihenfolge* nicht vor. Als Begründung für die Progression könnte im Kommentar gelten: *On y va!* «berücksichtigt möglichst genau Frequenz und Gewicht der sprachlichen Erscheinung in der Grammatik der gesprochenen Sprache» (Brun, Tamborini, Thalmann, Thörig, 1981, S. 12). Dies zeigt, dass bei vielen Lehrmitteln die zur Herstellungszeit sprachwissenschaftlichen empirischen Erkenntnisse zu wenig eingeflossen sind oder zumindest nicht deklariert wurde, woher die theoretischen Grundlagen stammen.

Aus heutiger Sicht erkennt man die Einseitigkeit der drei Methoden. Dies hatten schon 1982 Knapp-Potthoff/Knapp festgestellt. Ihre Konsequenz war die Ablehnung eines methodischen Dogmatismus, vor allem auch, was die absolute Einsprachigkeit betraf. Butzkamm hatte sich zu diesem Thema unter dem Begriff «aufgeklärte Einsprachigkeit» schon sehr früh geäußert, indem er einem sinnvollen Einsatz der L1 positiv gegenüberstand (1973, 1980, zitiert nach Knapp-Potthoff / Knapp, 1982).

Was folgt auf die kommunikative Methode? Obwohl Bezeichnungen wie post-kommunikativ (Wendt, 1996), kognitiv-konstruktiv oder systemische Methode vereinzelt schon aufgetreten sind, ist eine neue Epoche noch nicht benannt worden. Könnte es oder ist es bereits zu einem Methodenpluralismus (Synthese und Weiterentwicklung der vorangegangenen) gekommen? Neben den erwähnten drei Hauptrichtungen sind mehrere weitere Verfahren entwickelt worden, die sich aber in öffentlichen Schulen nicht haben durchsetzen können, höchstens als zusätzliche Vertiefung, wie z.B. *Silent Way*, *Suggestopädie*, *Total Physical Response*, *Alleinlernmethoden mit Computerunterstützung*, *Simulationen oder Sprachlernspiele*. Weitere L2-Lernmethoden, die sich der immersiven nähern sind: *Lernen im Tandem* (Enns-Connolly, Gick, Lanker & Racine, 1994) und *Austausch mit Lernenden aus den L2-Sprachgebieten* (Grosjean, 1995).

In den Fremdsprachlehrmitteln der 90er-Jahre ist keine eindeutig neue Fremdsprachenvermittlungsmethode erkennbar. In der Regel wird versucht, die bekannten Methoden sinnvoll zu kombinieren. Von einer anderen Seite her wurden sie jedoch stark beeinflusst. Allgemeine lernpsychologische Erkenntnisse, wie z.B. die Transparenz der Lernziele, eine geänderte Evaluationspraxis, metakognitive Fähigkeiten und die Möglichkeiten der erweiterten Lehr- und

Lernformen (ELF, offener Unterricht) sind in alle traditionellen Fächer eingeflossen. Langsam zeichnet sich eine Wende von der vorwiegenden Lehrerzentriertheit zu einer vorsichtig dosierten Schülerzentriertheit ab. In neueren Fremdsprachmaterialien, wie z.B. in *Envol*, (Dahinden, Klee, Le Pape Racine, Manno, Jannibelli Ochsner, Rusch H.-U., Tchang-George, Wüest, 2000) einem Französischlehrmittel für die 5.-9. Klasse, ist ebenfalls die Förderung der Lernerautonomie ein grosses Anliegen.

Was sowohl in theoretischen Werken wie in Kommentaren zu Lehrmitteln selten explizit thematisiert wird, sind die Inhalte der Lehrmittel. Die Lehrkräfte werden nicht oder nur am Rande über die Gründe der jeweils spezifischen Inhaltswahl aufgeklärt. Gab es in den 60er-Jahren noch sogenannte landeskundliche Themen, die z.B. die Lernenden über einige Aspekte der «civilisation française» informierten, fehlten solche im kommunikativen Lehrmittel der Volksschule der Ostschweiz *On y va!* (1981) fast ganz, wo es hauptsächlich um benötigte Sprechakte im Alltagsleben, und in Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwungs um Konsum und Tourismus geht. Im umfangreichen Lehrerkommentar des erwähnten Lehrmittels wird der «Inhalt» weder angesprochen noch begründet. Wichtige Lebensbereiche der Jugendlichen und der Gesellschaft, wie z.B. die Liebe, die Bedeutung der Natur oder Konfliktverhalten fehlen ganz. Einseitige, einfache Inhalte, die während 5 Lektionen in der Woche über 1 bis 2 Jahre hinweg vermittelt werden, unterfordern sowohl die Jugendlichen wie die Lehrkräfte, die zehn bis zwanzig Jahre lang mit einem dem Zeitgeist nicht mehr entsprechenden Lehrmittel arbeiten müssen. Den vermittelten Werthaltungen wurde generell keine explizite Aufmerksamkeit geschenkt. Auch dies ist ein Bereich, auf den man erst seit ein paar Jahren aufmerksam wurde, nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Feminismus und den initiierten Untersuchungen über die Rolle der Geschlechter in den Lehrmitteln, die auch den Blick für weitere Perspektiven geöffnet haben. Den Inhalten sollte auch im Fremdsprachenunterricht grösste Aufmerksamkeit geschenkt werden, sowohl bezüglich der Wahl der Informationen wie auch in den pädagogischen Grundhaltungen.

Anhand des ansprechenden L2-Lehrmittels «Orizzonti» für lernstarke Italienischlernende (Malinverni, Roncoroni & Viecelli, 1997) soll beispielhaft gezeigt werden, wie mit der grammatischen Progression umgegangen wird und welchen Stellenwert der Inhalt Ende der 90er-Jahre hat.

Als Anhaltspunkt für die Progression des Schwierigkeitsgrades steht: «...; die grammatikalische Progression orientiert sich an den Themen und Inhalten, die in den jeweiligen Einheiten im Vordergrund stehen. Grammatik wächst aus den Inhalten und hat pragmatischen, instrumentellen Charakter» (Malinverni et al., 1997, Lehrerkommentar, S. 3). Diese Sichtweise entspricht einer Annäherung an die ausserschulische Lernsituation, wo Sprachstruktur auch aufgrund der

kommunikativen Inhalte erworben wird und nicht umgekehrt.

In der Einleitung gibt es keinen Titel «Inhalt», sondern das folgende Zitat steht im Lehrerkommentar unter «Adressaten». Neben «Interesse und Neugierde auf ein Land wecken» verfolgt das Lehrmittel das Ziel:

... die Jugendlichen durch die Inhalte und Themenwahl kognitiv und emotional, d.h. in ihrer Erlebniswelt anzusprechen. Die Auswahl dieser Themen und Inhalte basiert auf entwicklungspsychologischen Konstanten: Reflexion und Verbalisierung ihrer physischen und psychischen Zustände und ihrer sozialen Rolle. Wir geben ihren Erfahrungen Raum und nehmen ihr Erleben ernst. Diese pädagogischen Anliegen sind nur einlösbar, wenn die Lernenden selber Hauptpersonen im Unterrichtsgeschehen werden. (Malinverni et al., 1997, Lehrerkommentar, S. 3)<sup>24</sup>.

Die entsprechenden Inhalte für Lernende der 9. Klasse der Volksschule in den Kapiteln sind:

- 1) Reisen im In- und Ausland, Ferienerlebnisse, multikulturelle Kontakte, intensiver Tourismus
- 2) (Frei)Räume, dein Zimmer, Schule, Architektur (Botta, Michelangelo)
- 3) Freizeitbeschäftigungen, Sport, Hobby, Umgang mit Geld, Konfliktsituationen, Rockband
- 4) Landeskundliche Inhalte, Städtequiz, Stadt-Land, Wohnort, Verkehrsunfall,
- 5) verschiedene Familienstrukturen, Freundschaften, Haustiere, Strassenkinder
- 6) Jahreszeiten, Sinne: Essen, Mode, Körper, Schönheit, Spass, (Arcimboldo)
- 7) Verliebtsein, Zukunftspläne (Berufe), Kriminalgeschichte

In diesem Lehrmittel werden die wichtigsten Kriterien für die Auswahl des Inhalts zwar kurz erwähnt, aber für die Lehrkraft nicht mittels eines separaten Kapitels verdeutlicht. Der Inhalt stimmt jedoch mit der Zielsetzung überein und wirkt sicher motivationsfördernd. Besonders zu betonen ist, dass die Lernenden auch mit Vertretern der Kultur und Kunst bekannt gemacht werden. Lernende, die mit einem so konzipierten Lehrmittel arbeiten, werden bereits bessere Voraussetzungen mitbringen für einen immersiven Unterricht.

Die neue in der Volksschule(n)-schaft noch wenig bekannte Methode der Immersion (vgl. 1. Kap.) legt nun ein ganz anderes Gewicht auf den Inhalt. Die L2 ist nicht mehr Ziel, sondern Mittel zum Lernen eines im Schulleben wichtigen Inhalts wie beispielsweise das Verstehen eines mathematischen Problems oder eines geographischen Phänomens. Das Verständnis der Sprache muss um des Inhalts willen genau sein, ein oberflächliches Darüber-Hinweggehen ist nicht mehr möglich, was eine gesteigerte Verarbeitungstiefe sichert. Alle vier Grundfertigkeiten werden eingesetzt, um das Sachproblem zu verstehen und richtig zu speichern. Die grosse Bedeutung des Inhalts macht in erster Linie den

Erfolg dieser Methode aus, unabhängig davon, wie der Unterricht qualitativ stattfindet. Wenn der Unterricht dazu noch den spracherwerblichen Erfordernissen entspricht, kann der Erfolg, wie im Kap. 5 gezeigt wird, noch verbessert werden.

Weder in Ellis (1994) noch im Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch, Christ & Krumm, 1995) gibt es ein Kapitel über eine neuere Wirksamkeitsforschung der Sprachlehrmethoden. John Klapper (1996) bestätigt die Absenz von Wirksamkeitsstudien in Deutschland. Einzig die Wirksamkeit von Immersion in Kanada und in den USA wurde umfassend erforscht (s. Kap. 1.2.2). Auch in der Schweiz ist die Fremdsprachenunterrichts-Forschung sehr bescheiden<sup>25</sup>.

So fehlten z.B. im Rahmen des nachstehenden Projekts zum Vergleich der Lernergebnisse in den Pilotklassen jegliche Daten. Abgesehen von Forschungsarbeiten im Rahmen des NFP 33, gibt es kaum Forschung oder Daten über den Stand der Sprachentwicklung am Ende der Volksschulzeit in den verschiedenen unterrichteten Fremdsprachen und über die weitere Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen nach der obligatorischen Schulzeit. (vgl. das NFP-33-Projekt von Lüdi, Pekarek, Saudan: Französischlernen in der Deutschschweiz: von der Schule zu den nachschulischen Anwendungen) sowie über den Nutzen für die Schulabgänger/-innen und den Gebrauch, den sie davon machen. Eine zukunftsgerichtete Bedarfs- und Unterrichtsplanung wäre aber dringend auf Daten angewiesen. Gross ist der Forschungsbedarf auch im Bereich der Effizienz der in den Schulen praktizierten Unterrichtsformen und Methoden. Hier öffnet sich ein weites Feld für angewandte Unterrichtsforschung der zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. Gefragt sind vor allem kleinere, auf einzelne Aspekte fokussierte Forschungsarbeiten, wie sie im Rahmen von Forschungsseminaren, Lizentiatsarbeiten und Dissertationen geleistet werden können. Im Einzelnen sollten auf die schweizerischen Verhältnisse zugeschnittene Beiträge zur internationalen Erforschung der Wirksamkeit des FU geleistet werden, wie sie im nachstehenden Projekt z.T. vorliegen. (Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra Oesch, 1998, S. 31)

### 3.5 Schlussfolgerungen zur Beziehung zwischen natürlichem und schulischem L2-Erwerb

Bis jetzt wurde die allgemeine Ausgangslage für die Weiterentwicklung jeder Verbesserung der Unterrichtsqualität im Fremdsprachenbereich beschrieben. Dabei wurde von einem breiten Informationsspektrum ausgegangen. Abgesehen von den individuellen Faktoren, bei denen die Motivation als stärkste Kraft gilt, kann man von der Annahme ausgehen, dass lernwillige Menschen im

natürlichen Spracherwerb schneller lernen als im schulischen, so wie er sich jetzt überwiegend präsentiert, da sie in der Regel eine stärkere Motivation haben, häufiger und längeren Input auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen erhalten, den Input gemäss dem subjektiven Nutzen selektionieren können, verständlichen Output liefern müssen, keine Noten erhalten (was den Lernvorgang nicht unterbricht), selbstständig lernen, die Native speakers in der Funktion von Lehrkräften wählen können, usw.

Die oben erwähnten Untersuchungen über den schulischen L2-Erwerb zeigen klar, dass und wie es möglich wäre, diesen zu verbessern, indem die Lehrkräfte u.a. die beschriebenen lernsteuernden Verhaltensweisen der Bezugspersonen sowohl im L1- wie im L2-Erwerb, soweit es im schulischen Rahmen möglich ist, einsetzen und die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und verwandter Disziplinen, vor allem der Lernpsychologie, vermehrt einbeziehen. Wie es um den heutigen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz steht, ist zu wenig bekannt, weil – wie bereits ausgeführt – eine Wirksamkeitsforschung weitgehend fehlt.

Zusammenfassend einige Erkenntnisse für den L2-Erwerb in Thesenform:

1. Stark sortierter und reduzierter Input, wie er in bisherigen Lehrmitteln geboten wurde, ist hinderlich (homogene Hemmung). Der Entwicklungsprozess geht nicht von wenig zu viel Input und nicht immer von einfachem zu schwierigem.
2. Der Aufbau von Bedeutung (Begriffsbildung) geht dem Aufbau von Struktur voraus.
3. Die L1 ist auf jeden Fall anfänglich die Basis für den L2-Erwerb, eine absolute Einsprachigkeit im Anfängerunterricht ist nicht notwendig.
4. Der Erwerbsverlauf der sprachstrukturellen Progression ist im gesteuerten schulischen L2-Erwerb nicht grundsätzlich verschieden vom natürlichen Erwerb.
5. Die Lernerstheorie (Interimsprache, Interlanguage, Interlangue) zeigt klar auf, dass Fehler nicht einfach Fehler sind, sondern Hypothesen, Versuche im Aufbau der Sprache und dass es verschiedene Fehlertypen gibt, die es zu analysieren gilt, um den aktuellen Erwerbsstand festzustellen und weitere Lernhilfen anzubieten. Das heisst, der Korrektheitsanspruch muss tiefgreifend verändert werden. Es braucht eine ganz andere Einstellung zum Fehler und eine andere Evaluationspraxis: Abschied von der Perfektion im Lernerstadium.

(Bilingualer) Immersiver Unterricht kommt diesen Erkenntnissen ideal entgegen, da

- er sozusagen den natürlichen Erwerb arrangiert

- er erweiterten Input anbietet
- auf die L1 zurückgegriffen werden kann
- die strukturellen Fehler im Hintergrund stehen
- das Ziel ist, relevante Inhalte zur erfassen, was zur Begriffsbildung beiträgt

Das im nächsten Kapitel beschriebene beendete und ausgewertete 4-jährige NFP-33 Forschungsprojekt ist ein Beispiel der erfolgreichen Anwendung dieser Erkenntnisse. Dabei muss berücksichtigt werden, dass diese Erkenntnisse nicht von Anfang an voll zum Tragen kamen, da sowohl die Beteiligten des Projektteams wie auch die Lehrkräfte sich zuerst in einen Entwicklungsprozess einlassen mussten, der auch nicht bei allen Lehrkräften gleich verlaufen ist.

Den immersiven Unterricht könnte man von zwei Seiten her als Paradigmenwechsel bezeichnen, als revolutionäre Änderung, in dem tief verankerte Gewohnheiten und Ansichten aufgegeben werden und neue, einsichtige, lernwirksamere Verhaltensweisen eingeübt werden können. Die eine Seite betrifft Fremdsprachlehrkräfte und L2-Lernende, die immersiv unterrichten oder unterrichtet werden, die durch die vorgegebene Unterrichtsanlage viele Änderungen vollziehen müssen, da u. a. die Inhalte eine Verarbeitungstiefe verlangen, wie sie im traditionellen L2-Unterricht nicht vorkommt und der Strukturwerb eher wie im natürlichen L2-Erwerb erfolgt. Die andere Seite betrifft Sachlehrkräfte, die neu auch spracherwerbliche Kriterien in ihren Unterricht einbeziehen müssen, in denen sie aber nie ausgebildet wurden.

19 an dieser Dichotomie wird vorläufig noch festgehalten

20 «tokens» bezeichnet die Anzahl der gebrauchten Verben, «types» die Anzahl der verschiedenen Verben. Es gibt demnach in einem Text immer mehr tokens als types.

21 peer-groups sind Gruppen von Gleichaltrigen

22 Obwohl das Englische nur ein Geschlecht kennt, z.B. the mouse, muss im Satz doch entschieden werden zwischen she, he oder it. Die zugrundeliegenden Kriterien sind nicht immer logisch einseitig und auch kulturell bedingt.

23 In einem für die Lehrkräfte nicht zugänglichen Papier werden die Kernthemen und immanen Themen ausführlich erläutert.

24 Im bedeutenden «Zürcher Projekt 21», in dem 1999 ca. 50 1- und 2-Primarklassen embedded Englisch lernen, wird die sprachliche Entwicklung nicht evaluiert.

Die didaktische Dimension der Informatik ist ein zentraler Bestandteil der Informatikdidaktik. Sie bezieht sich auf die Vermittlung von Informatikwissen und -fähigkeiten an Schüler und Schülerinnen. In der Informatikdidaktik geht es darum, die Informatik als ein Werkzeug zu vermitteln, das zur Lösung von Problemen eingesetzt werden kann. Die Informatikdidaktik ist ein interdisziplinäres Feld, das die Informatik mit der Pädagogik verbindet. Die Informatikdidaktik ist ein zentraler Bestandteil der Informatikdidaktik. Sie bezieht sich auf die Vermittlung von Informatikwissen und -fähigkeiten an Schüler und Schülerinnen. In der Informatikdidaktik geht es darum, die Informatik als ein Werkzeug zu vermitteln, das zur Lösung von Problemen eingesetzt werden kann. Die Informatikdidaktik ist ein interdisziplinäres Feld, das die Informatik mit der Pädagogik verbindet.

Die Informatikdidaktik ist ein zentraler Bestandteil der Informatikdidaktik. Sie bezieht sich auf die Vermittlung von Informatikwissen und -fähigkeiten an Schüler und Schülerinnen. In der Informatikdidaktik geht es darum, die Informatik als ein Werkzeug zu vermitteln, das zur Lösung von Problemen eingesetzt werden kann. Die Informatikdidaktik ist ein interdisziplinäres Feld, das die Informatik mit der Pädagogik verbindet.

## II

## Der immersive Unterricht, empirischer und didaktischer Teil

Der immersive Unterricht ist ein zentraler Bestandteil der Informatikdidaktik. Er bezieht sich auf die Vermittlung von Informatikwissen und -fähigkeiten an Schüler und Schülerinnen. In der Informatikdidaktik geht es darum, die Informatik als ein Werkzeug zu vermitteln, das zur Lösung von Problemen eingesetzt werden kann. Der immersive Unterricht ist ein interdisziplinäres Feld, das die Informatik mit der Pädagogik verbindet. Der immersive Unterricht ist ein zentraler Bestandteil der Informatikdidaktik. Er bezieht sich auf die Vermittlung von Informatikwissen und -fähigkeiten an Schüler und Schülerinnen. In der Informatikdidaktik geht es darum, die Informatik als ein Werkzeug zu vermitteln, das zur Lösung von Problemen eingesetzt werden kann. Der immersive Unterricht ist ein interdisziplinäres Feld, das die Informatik mit der Pädagogik verbindet.

## 4. NFP 33: «Französisch – Deutsch, zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1»

### 4.1 Zentrale Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel wird das unter der Leitung von Otto Stern durchgeführte Forschungsprojekt NFP 33: «Französisch - Deutsch, zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1», vorgestellt<sup>29</sup>. Im Verlauf des stark in der Praxis verankerten Projekts tauchten immer wieder zum Teil unbeantwortet gebliebene theoretische Fragen auf und Fragen, die nur die empirische Forschung beantworten konnte, was heisst, dass der Forschungsprozess weitergehen muss. Die Erfahrung hat gezeigt, wie wichtig der Einbezug der in den Kapiteln 1–3 erörterten historischen Entwicklungen zu den Problemen des Spracherwerbs bis zum aktuellen Kenntnisstand zum Verständnis der «real existierenden» Praxis ist. Wenn man erklären kann, warum es zu einer gewissen Praxis gekommen und warum sie zu wenig erfolgreich ist, fällt das radikale Infragestellen gewohnter Verhaltensweisen leichter und die Umstellung kann beginnen. Die Resultate aus dem vorliegenden Langzeitforschungsprojekt – das Projekt dauerte von 1993 bis 1997 – haben gezeigt, dass eine bereichernde Entwicklung in einem längeren Lernprozess mit unterstützender Begleitung in einem Team möglich ist.

In der sehr knappen Zusammenfassung, die hauptsächlich die Resultate fokussiert, und teilweise auch im 5. Kapitel, das die Konsequenzen für eine Immersionsdidaktik enthält, wird der Text aus dem Umsetzungsbericht (Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra Oesch, 1998, S. 8 bis 23) und aus dem anschliessend an das Projekt entstandenen Lehrmittel für den Immersionsunterricht in der Praxis (Eriksson, Le Pape Racine & Reutener, 2000) leicht abgeändert und gekürzt übernommen, ohne dass dies an lokaler Stelle kenntlich wird. Ausführlich wurde das Forschungsprojekt beschrieben in Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra (1999).

### 4.1 Zentrale Forschungsfragen

Ziel des Projekts war es, eine neue und effizientere, unserem Schulsystem angepasste Form des Fremdsprachenunterrichts – des bilingualen Sachunterrichts (s. Kap. 1.2) –, sowie das dazugehörige Material zu entwickeln und zu erproben, und die Auswirkungen auf das L2-lernen der Schüler(-innen) sowie deren Motivation zu evaluieren.

Zentrale Forschungsfrage war nicht mehr, ob Immersion in der Volksschule möglich ist, denn die zahlreichen Erfahrungen und Evaluationen liessen daran

keinen Zweifel mehr aufkommen, sondern, wie die kanadischen Erfahrungen mit immersivem Unterricht unter schweizerischen Verhältnissen realisiert werden können, d.h.:

- Wie der Sachinhalt didaktisch präsentiert sein muss, damit ihn die Lernenden mit anfänglich geringen L2-Kompetenzen verstehen.
- Wie gleichzeitig die sprachlichen L2-Kompetenzen gefördert werden können.
- Ob es für den immersiven Unterricht spezielle Lernstrategien braucht.
- Wie sich die sprachliche Progression der Lernenden entwickelt.
- Ob der immersive Unterricht sich auf die Einstellungen und Haltungen der französischen Sprache gegenüber sowie der Motivation sie zu lernen auswirkt.
- Was für eine Ausbildung die Lehrenden erhalten müssten.

Das entstandene didaktische Modell wird in Kap. 5 ausführlich vorgestellt.

### 4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasste 7 Pilotklassen (PK) und 5 Kontrollklassen (KK) der obligatorischen Sekundarstufe 1 der Volksschule (Sekundarschule und AVO<sup>30</sup>) in vier Kantonen der Ostschweiz (ZH, TG, SG, AR). Die Proband/innen<sup>31</sup> waren am Anfang des Projektes 12- bis 13-jährig, am Ende 15- bis 16-jährig. Die Geschlechterverteilung war nahezu ausgeglichen. Die Evaluation setzte im 2. Projektjahr ein. Da die KK gegenüber den PK bezüglich der Schüler(-innen)population möglichst vergleichbare Voraussetzungen aufweisen sollten, suchten die freiwillig teilnehmenden Lehrkräfte der PK in der gleichen oder in einer Nachbargemeinde nach Kolleg(-innen), die bereit waren, ihre Klassen zur Verfügung zu stellen. Der Lehrstil der Lehrkräfte variierte stark, sodass die Auswahl als repräsentativ gelten konnte. Alle Schüler(-innen) hatten in der Primarschule bereits zwei Jahre je 2 Lektionen wöchentlich Französischunterricht erhalten.

Die folgende Tabelle zeigt im Überblick die Gesamtstichprobe von 247 Schüler(-innen) in 12 Klassen:

Klassen	Beobachtungsdauer	Lernende im August 1996
PK-01	1.–2. Sek	22
PK-02	1.–2. avo	21
PK-03	1.–2. Sek.	24
PK-04	1.–3. Sek.	20
PK-05	1.–2. Sek.	24
PK-06	1.–3. Sek.	20
PK-07	1.–3. avo	17

KK-08	1.–3. Sek.	18
KK-09	1.–3. Sek.	18
KK-10	1.–3. Sek.	18
KK-11	1.–3. Sek.	21
KK-12	1.–2. Sek.	24
	Total:	247

PK = Pilotklasse; KK = Kontrollklasse; Sch. = Schüler/innen

Tab. 3 Gesamtstichprobe

### 4.3 Vorgehen und Methoden

Während kursorischer und arbeitsplatzbezogener Fortbildung entwickelte das Projektteam mit den sieben Lehrkräften und ihren Klassen aus der Ostschweiz ein Unterrichtsmodell, das am bilingualen Sachunterricht orientiert ist. Gleichzeitig mit dem didaktischen Modell entwickelten sie auch Materialien und erprobten sie laufend. Die Ausrichtung, die wir der Arbeit bezüglich der rezeptiven, produktiven und reflexiven sprachlichen Fertigkeiten gaben, unterscheidet sich von der üblichen Praxis im kursorischen FU – z.B. mit *On y va!* – vor allem dadurch, dass die Lernenden angeleitet werden, mit ihren verfügbaren sprachlichen Mitteln begriffliche Inhalte aus den Sachfächern zu verstehen, zu bearbeiten, zu diskutieren und darzustellen.

Im Unterschied zu den Kontrollklassen, die die üblichen 4–5 Lektionen FU erhielten, wurden in den Pilotklassen die Lektionen anders verteilt: Sie erhielten 1–2 Lektionen wöchentlich in einem Sachfach Unterricht auf Französisch, meistens in Geschichte, aber auch vereinzelt in Geographie, Medienkunde, Kunstunterricht oder Lebenskunde. Die traditionellen Lektionen wurden leicht gekürzt. Trotzdem mussten die Schüler(-innen) den gleichen Lehrmittelstoff lernen. Alle Lernenden wurden mit *On y va!* (1981) unterrichtet, das der kommunikativen Methode verpflichtet ist. Da die zweisprachliche Kompetenz anfänglich noch gering war, war der Anteil der L1 während der Geschichtslektionen noch hoch, er nahm aber mit zunehmender Kompetenz kontinuierlich ab, so dass in der 3. Kl. ganze Geschichtslektionen in der L2 gehalten wurden. Diesen bilingualen Sachunterricht könnte man vor allem im ersten Jahr als Minimalimmersion bezeichnen.

In den Sekundarschulen der Ostschweiz werden in der Regel Deutsch und Französisch sowie Geschichte, manchmal Musik, Turnen und Zeichnen von der selben Lehrkraft erteilt. Dies flexibilisiert das Zeitbudget und erleichtert das immersive Unterrichten insofern, als in Kombination mit dem Deutschunterricht z.B. Lernstrategien eingeführt oder kontrastive Grammatik gelehrt werden kann und im Französischunterricht gewisse linguistische Schwächen reflek-

tiert und behoben werden können. Die Sprachlernbereiche, in denen durch die ergriffenen Massnahmen Veränderungen der Lernergebnisse erwartet wurden, wurden einer Längsschnitt-Evaluation unterzogen, deren Ergebnisse und Erfahrungen in die Entwicklung des didaktischen Modells einfließen. Die Evaluation sollte dokumentieren, wie der Sprachenwerb in der neuen und in der gewohnten Lernsituation verläuft, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die es erlauben, im Unterricht lernwirksam und effizient zu arbeiten. Ein Leistungsvergleich zwischen PK und KK sollte zusätzlich zeigen, ob, wie und wie stark die Veränderung des Unterrichts den L2-Erwerb der Pilotklassen beeinflusste.

**Lese- und Hörverstehen:** Die Evaluation der Lernfortschritte aller Schüler(-innen) der Pilotklassen im Vergleich mit denjenigen der Kontrollklassen erfolgte mittels einer Langzeitstudie mit qualitativen und quantitativen Auswertungsverfahren. Je 4 Verstehenstests anhand authentischer französischer Printmedien und Fernsehsendungen, verteilt auf drei Schuljahre, mussten mittels Fragebogen, auf denen Verstehensaufgaben auf Deutsch standen, auf Deutsch beantwortet werden.

**Gesprächskompetenz, Verbmorphologie sowie Verbenwortschatz:** Zur Evaluation dieser drei Kompetenzen wurden in jeder Klasse 6 Profilschüler(-innen) ausgewählt. Dabei wurde Wert auf eine gewisse Ausgewogenheit gelegt im Hinblick auf die Kriterien wie der Lernleistung (lernschwache, mittlere und lernstarke Schüler(-innen), des Geschlechts und der sozialen Herkunft.

Zur Evaluation der Gesprächskompetenz wurden 5 Interviews mit den Profilschüler(-innen) auf Französisch, verteilt auf 3 Schuljahre, auf Tonband aufgenommen, transkribiert und gesprächsanalytisch ausgewertet.

Zur Evaluation des Erwerbs französischer Verbformen und des Verbenwortschatzes wurden 7 schriftliche und 5 mündliche Texte der Profilschüler(-innen) (dieselben Interviews wie für die Gesprächskompetenz) auf Französisch qualitativ und quantitativ ausgewertet, wobei eigens Beurteilungsskalen entwickelt wurden. Die Beschränkung auf die Wortklasse der Verben erfolgte einerseits aus quantitativen Überlegungen der Machbarkeit, andererseits weil der Erwerb der Morphologie der Verben einen interessanten Einblick in die Sprachentwicklung gewährt.

Zur Evaluation der Entwicklung von Lernmotivation und der Einstellung zur französischen Sprache sowie zum Sachunterricht und weiteren Bereichen wurden vier schriftliche Befragungen aller Schüler(-innen) verteilt auf drei Jahre durchgeführt, die quantitativ ausgewertet wurden mit einer qualitativen Ergänzung durch die Auswertung von Lernjournalen einzelner Schüler(-innen).

Die Lehrkräfte führten mit unterschiedlicher Intensität während der drei Jahre ein Lehrjournal, das Aufschluss gab über ihre sprachdidaktischen und inhaltlichen Schwerpunkte im immersiven Unterricht, über die Themen, die Häufigkeit und Verteilung der Lektionen, ihre Schwierigkeiten und Highlights usw.

#### 4.4 Wichtigste Ergebnisse der Evaluation

##### 4.4.1 Evaluation der sprachlichen Fertigkeiten

Wie oben ausgeführt, erfasste die Längsschnitt-Evaluation die folgenden vier Aspekte des L2-Erwerbs:

###### 4.4.1.1 Evaluation der Gesprächskompetenz

Die mündliche Sprachproduktion wurde von der französischsprachigen Projektmitarbeiterin in regelmässigen Abständen in 5 ca. 15-minütigen Gesprächen ermittelt. Diese Interview-Gespräche wurden anschliessend nach konversationsanalytischen und spracherwerbstheoretischen Gesichtspunkten evaluiert. In Bezug auf die Kommunikationsstrategien ging es darum festzustellen,

- ob der bilinguale Sachunterricht bei den Profil-Sch. der PK ein Gesprächsverhalten förderte, das es ihnen ermöglichte, die von der französischsprachigen Interviewerin verwendeten Unterstützungsstrategien zum Gelingen der Kommunikation und zur Fortsetzung des Gesprächs zu nutzen;
- welche Strategien von den Profil-Sch. selbst aktiv gebraucht wurden;
- wie sich der Gebrauch mit zunehmendem L2-Erwerb veränderte.

Ebenfalls untersucht wurden die folgenden diskursiven Elemente:

- der Rückgriff auf die L1: Es interessierte vor allem, ob die Rückgriffe auf die L1 mit zunehmender Kompetenz in der L2 abnahmen, und ob die Profil-Sch. zunehmend die L2 auch dann beibehielten, wenn es darum ging, komplexe Sachverhalte auszudrücken,
- das Auftauchen von strukturellen Diskurselementen, wie z.B. deiktischen Ausdrücken, Konnektoren sowie modalen Verben, Adverbien und Partikeln<sup>28</sup>;
- wann und wie häufig die Profil-Sch. auf ihre eigene Produktion achteten und sich selber korrigierten.

Die Ergebnisse des Vergleichs der Profil-Sch. von PK und KK waren in verschiedener Hinsicht interessant: Allgemein kann man sagen, dass die PK-Sch. den KK-Sch. in der Entwicklung der Gesprächskompetenz und im Erwerb diskursiver Elemente zeitlich vorauseilten. Dieser Vorsprung variierte jedoch deutlich innerhalb der PK und hing ab von Qualität und Quantität der Gesprächspraxis im bilingualen Sachunterricht in den einzelnen Klassen. Abgesehen davon kann man jedoch sagen, dass die beobachteten Gesprächsstrategien von den PK-Sch. deutlich früher gebraucht wurden, und dass einzelne Strategien, die nur in gewissen Entwicklungsphasen auftauchten, schneller wieder verschwanden. Beachtenswert ist, dass die verwendeten Kommunikationsstrategien und diskursiven Strukturierungselemente bei den KK-Schüler(-innen) nicht grundsätzlich verschieden waren, sondern einfach später und mit geringerer

Frequenz und Variationsbreite auftauchten. Die Entwicklung des Gesprächsverhaltens durchlief bei beiden Gruppen vergleichbare Stadien.

Wie erwähnt war der Rückgriff auf die L1 in den Gesprächen jederzeit möglich. Bei den PK-Sch. war der Gebrauch der L1 insgesamt relativ unbedeutend und zeigte mit zunehmendem L2-Erwerb eine stetige Abnahme, z.T. bis zum völligen Verschwinden. Diese Tatsache bestätigt, 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 mit den PK-Sch. wichen die KK-Sch. deutlich häufiger auf die L1 aus, und zwar bis zum Schluss der dreijährigen Beobachtungsperiode.

Auch bezüglich der diskursiven Elemente (deiktische und modale Ausdrücke, argumentative Konnektoren) konnte in den Äusserungen der PK-Sch. eine Entwicklung von einfachen zu komplexeren Formen beobachtet werden, während die KK-Sch. bei einfachen Formen blieben. Das eher schwache Ergebnis in diesen Bereichen der Diskursfähigkeit betraf die Förderung und Entwicklung der Argumentationsfähigkeit im Allgemeinen, d.h. auch in der L1. In den Interviews waren die Rückgriffe auf argumentative Ausdrücke in der L1 selten. Das Problem rührte unserer Ansicht nach weniger von allfälligen lexikalischen Lücken in der L2 her, als vielmehr vom Fehlen argumentativer Ausdrucksmittel auch in der L1. Dennoch erreichten auch hier einige PK-Sch. gute Werte, was noch einmal bestätigt, dass die Veränderung der Erwerbssituation und der Interaktionsformen im Sinne des bilingualen Sachunterrichts den Spracherwerb und die Entwicklung der Diskursfähigkeit positiv beeinflusst.

Auch in Bezug auf die Beachtung normativer Aspekte der eigenen Sprachproduktion unterschieden sich die beiden Gruppen PK und KK. Die Selbstkorrekturen nahmen bei den PK-Sch. vom zweiten Jahr an kontinuierlich zu, und das Monitoring der eigenen Äusserungen liess bis zum Schluss nicht nach. Dagegen zeigte sich bei den KK-Sch. nur eine geringe Kontrolle der eigenen Äusserungen. Es ist anzunehmen, dass die zunehmende, konsistente metalinguistische Aufmerksamkeit der PK-Sch. ein Ergebnis der kooperativen mündlichen Formulierungsarbeit im Rahmen des Unterrichtsmodells war, die Wert legte auf die Reflexion von Bedeutung und Form von sprachlichen Äusserungen.

###### 4.4.1.2 Evaluation des Verb-Wortschatzes und der Verb-Morphologie

Im Zentrum der Verb-Wortschatzuntersuchung standen der Umfang und die Differenziertheit des aktiven Verb-Wortschatzes. Die Differenziertheit des Wortschatzes zeigte sich darin, dass neben dem Grundwortschatz auch seltene Verben gebraucht wurden, z.B. aus anderen Quellen als dem Lehrmittel, aber auch an den Strategien, mit denen die Lernenden mangelnden Wort-

schatz wettmachten, z.B. durch Ausweichen auf deutsche Verben oder durch Ableiten von Verben aus anderen Wortklassen der L2. Die PK-Sch. konnten in diesen 3 Jahren kontinuierlich einen eindeutig grösseren und differenzierteren Wortschatz aufbauen als die KK-Sch. Auffallend gross waren die Unterschiede vor allem in der schriftlichen Produktion, die im bilingualen Sachunterricht stark gefördert wurde. Interessant sind die Ergebnisse auch in dem durch das Lehrmittel abgedeckten Grundwortschatzbereich: Die sozusagen doppelte Konfrontation der PK-Sch. mit dem Grundwortschatz einerseits im Lehrmittel, andererseits in rezeptiven und produktiven Situationen des bilingualen Sachunterrichts, begünstigte dessen Aufnahme sehr stark, gemäss dem Prinzip: Je mehr Aufmerksamkeit der Wortschatz aus unterschiedlichen Quellen erfährt, desto wahrscheinlicher wird seine Speicherung.

Die Evaluation der Entwicklung der Morphologie am Beispiel der Verben verfolgte zwei Ziele: Mit dem Vergleich der lernersprachlichen Entwicklung der PK-Sch. gegenüber den KK-Sch. wurde erstens gezeigt, wie und wie stark sich der bilinguale Sachunterricht auf die Entwicklung der Verb-Morphologie auswirkte. Zweitens zeigte die Untersuchung auch, inwiefern diese mehr oder weniger natürliche Entwicklung der durch das Lehrmittel vorgegebenen Progression folgt, resp. sich davon entfernt, und wie erfolgreich bei den KK-Sch. die durch das Lehrmittel allein geführte Instruktion ist.

Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass in vielen Bereichen der verbmorphologischen Entwicklung die lernersprachliche Entwicklung und die Lehrmittelprogression stark auseinander drifteten. Auffallend war dies besonders im Bereich der Tempusformen. Hier wurde klar, dass die vielen eingeführten morphologischen Strukturen von den Schüler(-innen) gar nicht aufgenommen werden konnten: In ihrer Produktion tauchten nur diejenigen Zeitformen auf, deren Gebrauch für die Bewältigung verschiedener Kommunikationssituationen tatsächlich notwendig und nützlich waren, wie z.B. das *présent*, das *passé composé* und das *futur proche*. Auf andere «eingeführte und gelernte» Zeitformen konnte zumindest in der Produktion kaum zurückgegriffen werden. Im Gegenteil: Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Formen löste bei vielen Schüler(-innen) ein Formenchaos aus und steigerte, verstärkt durch die Gewichtung der normativen Bewertung, das Gefühl des eigenen Ungenügens, was eine positive, sprachfördernde Motivation erheblich beeinträchtigte.

Grundsätzlich zeigten sich bei allen Profilschüler(-innen) ähnliche Probleme, was nicht erstaunt, da ja für beide das gleiche Lehrmittel Pflichtstoff war. Drei Punkte weisen jedoch darauf hin, dass der in diesem Projekt entwickelte bilinguale Sachunterricht für eine Neuorientierung grammatikalischen Lernens richtungsweisend sein kann:

1) Der bilinguale Sachunterricht ermöglicht den impliziten Erwerb morphologischer Formen besser: Profil-Sch. der PK brauchten früher als die diejeni-

gen der KK Strukturen, die durch das Lehrmittel noch nicht eingeführt worden waren (z.B. Personalformen, verschiedene Tempusformen, modale Infinitivkonstruktionen), die also aus anderen Inputquellen, wie z.B. aus authentischen Texten stammen mussten.

- 2) Der bilinguale Sachunterricht bietet ein reiches sowohl rezeptives als auch produktives Begegnungs- und Übungsfeld für formale Strukturen. Verbunden mit neuen v.a. bewusstmachenden und kontrastiven Formen des Grammatikunterrichts und einer ausgedehnten Lese- und Schreibpraxis führte dies bei den Profil-Sch. der PK zu einem signifikant korrekteren Gebrauch verbaler Strukturen als bei den KK.
- 3) Die oben beschriebene Situation brachte es auch mit sich, dass die PK-Sch. früher ein breiteres Repertoire an Lernstrategien entwickelten und dieses im Entwicklungsverlauf schneller zugunsten besserer und innovativerer Strategien umbauten als diejenigen der KK-Sch. Sie versuchten z.B., statt auf ein deutsches Verb oder die Infinitivform des französischen Verbs auszuweichen, bekannte Konjugationsmuster auf neue, unbekannte Verben zu übertragen, was dann zwar oft zu fehlerhaften Bildungen führte, aber den Aufbau der Lernaltersprache begünstigte.

#### 4.4.1.3 Evaluation des Hör- und Leseverstehens

Die PK arbeiteten im Vergleich zu den KK gezielter und ausgiebiger mit authentischen Materialien und längeren, anspruchsvollen Texten aus audio-visuellen und Printmedien; die PK wurden zudem in Techniken der Texterschliessung eingeführt, wie z.B. globales Verstehen, das Fokussieren von Parallelwörtern oder das Erkennen von Wortfamilien. Ziel der Evaluation war es deshalb herauszufinden, wie sich diese Massnahmen im Bereich der Strategien auf die Verstehensfähigkeit in unvorbereiteten Situationen auswirkten, und ob und inwiefern sich die PK im Verstehen authentischer Medien von den KK unterscheiden.

Die Entwicklung der Hör- und der Leseverstehensfähigkeit wurde bei allen Schüler(-innen) der PK und KK (total max. 247) mittels ad hoc erstellter Tests im Laufe der drei Schuljahre viermal gemessen. Auf standardisierte Tests wurde verzichtet, weil es nicht um die Feststellung eines absoluten Verstehensniveaus ging, sondern vielmehr darum, wie, bzw. wie verschieden sich die Verstehensfähigkeit bei PK und KK entwickelte. Von der sprachlichen Form her wurden die Videosequenzen unverändert eingesetzt, die Sprache der Lesetexte wurde jedoch dem Lernstand leicht angepasst, um allzu grosse Frustrationen zu vermeiden.

Es zeigte sich eindeutig, dass sich der bilinguale Sachunterricht äusserst positiv auf die Verstehensfähigkeit auswirkte. Die PK waren den KK in allen Tests hoch bis höchst signifikant überlegen. Die Erwartung, dass diese Fähigkeit sich

früh entwickelt, wenn schon im Anfangsunterricht mit authentischen Medien gearbeitet wird, wurde bestätigt. Es gab aber auch deutliche Leistungsunterschiede zwischen den PK, was auf die unterschiedliche Intensität zurückzuführen war, mit der in den verschiedenen PK mit authentischen Medien gearbeitet wurde.

Die Resultate der vorliegenden Evaluation zeigen deutlich, dass der bilinguale Sachunterricht gute Voraussetzungen für eine intensive Auseinandersetzung mit Sprache bietet. Er garantiert in sinnvollen Zusammenhängen einen reichhaltigen Input an Wörtern, die den Lernenden in vielfältigen Situationen immer wieder begegnen, die aktiv gebraucht werden und ein grosses Potential für eine günstige und effiziente L2-Sprachentwicklung beinhalten – eine Entwicklung, welche die individuelle Lernprogression unterstützt und die Bewältigung der erhöhten sprachlichen Anforderungen im Sachunterricht ermöglicht.

#### 4.4.2 Evaluation der Motivation für das L2-Lernen, der Einstellungen und Haltungen

Eine starke Motivation eine Fremdsprache zu lernen, erhöht die Lernbereitschaft und das Engagement der Lernenden und wird so zu einer wesentlichen Determinanten des Lernerfolgs. Die Motivation wiederum steht in enger Verbindung mit der Spracheinstellung, d.h. den Vorstellungen von Schönheit, Nützlichkeit, Lernbarkeit, etc., die Lernende mit einer Sprache verbinden. Um die Entwicklung von Lernmotivation und Einstellung zu erfassen, wurden bei allen Schüler(-innen) der PK und KK im Laufe der drei Oberstufenjahre vier schriftliche Befragungen durchgeführt. Beim Eintritt in die Sekundarstufe 1 wurden die Schüler(-innen) rückblickend zum Französischunterricht an der Primarschule befragt. Die drei weiteren Befragungen folgten am Ende jedes Schuljahres. Die Fragen bezogen sich u.a. auf folgende Bereiche: a) Beliebtheit der einzelnen Fächer, b) Einstellungen zur französischen Sprache, c) Beliebtheit und Nutzen von Arbeitsformen und Tätigkeiten im Unterricht, d) Einstellungen zum bilingualen Sachunterricht und zum Lernjournal.

Französischlernen im bilingualen Sachunterricht wurde von den Schüler(-innen) der PK positiv beurteilt. Die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen und besonders auch des Wortschatzes wurden sehr positiv gewertet, was zentrale Anliegen des Unterrichtsmodells bestätigt. Es gibt auch keine Hinweise darauf, dass die Sachinhalte unter diesem Unterricht gelitten hätten.

Bezüglich der Beliebtheit der Fächer bleibt das Fach Französisch bei den PK – in deutlichem Gegensatz zu den KK – bis zum Schluss sehr beliebt; es wird sogar besser eingestuft als das sonst so beliebte Englisch. Die differenzierte Betrachtung einzelner Lernaktivitäten ergab, dass der bilinguale Sachunterricht zwar das sprachliche Lernen förderte, aber nicht alle Lernaktivitäten gleichzei-

tig auch beliebt waren, vor allem dann nicht, wenn sie als anstrengend empfunden wurden, wie z.B. das Nachschlagen in Wörterbüchern. Die Schüler(-innen) waren jedoch durchaus in der Lage zwischen Beliebtheit und Nutzen zu unterscheiden und betrachteten v.a. am Schluss Letzteren 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 relativ hochgesteckte L2-Erwerbsziele erreicht werden können.

Die Befragung sollte zeigen, wie sich die erhöhten Anforderungen in verschiedenen Bereichen des Unterrichts auf die Motivation auswirkten. Auch hier erwiesen sich die PK nach einer leichten Baisse im zweiten Jahr vor allem im dritten Jahr als höher motiviert als die KK, und die Unterschiede nahmen im Laufe der drei Jahre zu. Ein wichtiger äusserer Motivationsfaktor für die PK war der gut gelungene sogenannte rollende Austausch mit Schüler(-innen) aus Klassen der Romandie. Zudem waren die PK insgesamt etwas leistungsorientierter als die KK, was sich im Wunsch äusserte, im Französischunterricht gute Noten zu erzielen, und sich sicher auf die Leistungen insgesamt auswirkte.

Bezüglich der sogenannten inneren, emotionalen Motivationsindikatoren unterschieden sich PK und KK am Anfang der 1. Klasse kaum, am Schluss der Schulzeit wurden jedoch die meisten Indikatoren von den PK signifikant höher bewertet: Die französische Sprache gefiel ihnen und sie wollten eine gute Aussprache haben; sie waren mit ihren Leistungen in Französisch zufrieden und wollten weiterhin Französisch lernen, dazu machten sie auch gerne Aufgaben für dieses Fach; sie fanden Französisch für die Kommunikation und den Zusammenhalt mit der Westschweiz wichtig. Sogar die Bevorzugung von Englisch gegenüber Französisch nahm bis zum Ende der Schulzeit in den PK mit einem signifikanten Unterschied zu den KK ab; Englisch behielt aber weiterhin eine grosse Bedeutung. Eine derart positive Entwicklung der Motivationslage stellte dem Unterricht in den PK im Rahmen des neuen Modells ein sehr gutes Zeugnis aus.

Die PK-Lehrer(-innen) haben viele Aspekte des Unterrichtsmodells nicht nur mit sichtlichem Erfolg, sondern für ihre Schüler(-innen) auch deutlich wahrnehmbar umgesetzt. Dies zeigte sich z.B. an der Häufigkeit und Vielfalt von Aktivitäten, die für erfolgreiches sprachliches Lernen im Sachunterricht zentral sind, und am Einsatz eines Lernjournals als Instrument reflexiven Lernens. Es war wichtig zu sehen, dass die Schüler(-innen) die neuen Aktivitäten tatsächlich als solche erkannten, was durch eine unterschiedliche Wahrnehmung durch die KK bestätigt wurde. Es waren die Veränderungen im Sinne des didaktischen Modells, die zu den überzeugenden Ergebnissen in vielen Bereichen der Evaluation geführt haben. Die Resultate wurden auch durch eine externe Evaluation bestätigt, indem 23 Schüler(-innen) der PK freiwillig die beiden ersten Delf-

Tests<sup>25</sup> ablegten, wovon nur eine Person beide nicht bestand, zwei Personen nur einen nicht bestanden, alle übrigen jedoch in beiden Tests erfolgreich waren.

Das Unterrichtsmodell, das zu den signifikanten Resultaten geführt hat, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

25 Leitung O. Stern, Projektmitarbeiterinnen: B. Eriksson, H. Reutener, C. Le Pape Racine, C. Serra.

26 Die Sekundarschule ist die zweitoberste Stufe der in vier Stufen gegliederten Sekundarstufe I: Oberschule – Realschule – Sekundarschule – Untergymnasium. Beim sog. AVO (Abteilungübergreifender Versuch an der Oberstufe des Kt. ZH) handelte es sich um eine integrierte Oberstufe, an der es für die Stammklassen zwei Niveaus gab, Niveau E (erweiterte Ansprüche) und G (Grundstufe). Die Fächer Mathematik und Französisch wurden ausserhalb der Stammklasse auf drei Niveaus unterrichtet (elementare, mittlere und erweiterte Ansprüche).

27 Keine Auswahlklasse, Teilnahme obligatorisch.

28 Diese Elemente, die im kursorischen Unterricht meist zugunsten des Aufbaus eines Grundwortschatzes zurückgestellt werden, funktionieren als Scharniere der Gesprächsorganisation. Sie sollten in einem auf Interaktion aufbauenden Unterricht früh auftauchen und häufig gebraucht werden.

29 Diplôme d'Études de Langue Française (International anerkanntes Zertifikat)

## 5. Konsequenzen für eine immersive Didaktik

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, aufgrund weiterer Erfahrungen in der Praxis eine allgemeine Didaktik für den immersiven Unterricht zu formulieren. Es wird nicht auf die Sachfachdidaktiken eingegangen, sondern es werden Möglichkeiten und Wege des Umgangs mit der sprachlichen Seite im Fachunterricht vorgeschlagen.

### 5.1 Der Begriff «Immersionsdidaktik»

Obwohl andernorts auch Überlegungen zum Thema Immersion und Didaktik angestellt werden, ist mir ein diesbezügliches Lehrbuch noch nicht bekannt. Es muss hier deshalb definiert werden, was unter einer Immersionsdidaktik zu verstehen ist: Immersionsdidaktik wird verstanden als eine Unterkategorie der L2-Didaktik, die wiederum eine Unterkategorie von allgemeiner Sprachdidaktik ist.

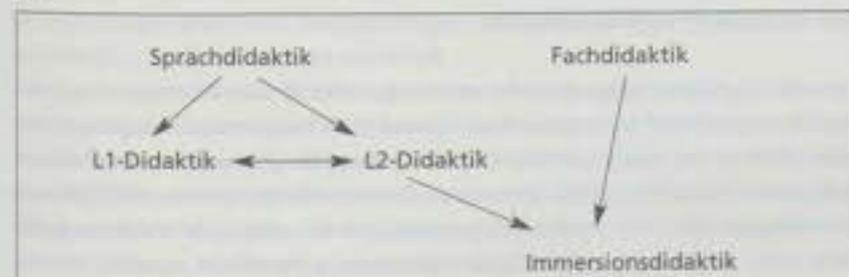


Abb. 5 Position der Immersionsdidaktik

Unter dem Dach einer Immersionsdidaktik wird hier Verschiedenes zusammengefasst: Erstens braucht es Kompetenz im jeweiligen Sachfach und in der dazugehörigen Fachdidaktik, wie z.B. der Mathematik oder der Geschichte. Zweitens sind allgemeine Kenntnisse über Sprachdidaktik, sowohl den Erst- wie den Zweitspracherwerb betreffend, über Zwei- oder Mehrsprachigkeit und die kulturellen Implikationen Voraussetzung. Es müssen allgemein sprachfördernde Massnahmen im Unterricht erfahren und trainiert werden. Diese stehen in einem weiteren Sinn im Zusammenhang mit lernerzentriertem Unterricht oder mit den so genannten erweiterten (ELF) oder offenen Lernformen, was nicht

heisst, dass die Lehrperson nicht auch Phasen im Frontalunterricht einsetzen muss oder kann. Viertens ist eine gründliche Ausbildung in den verschiedenen L2-didaktischen Aktivitäten zur separaten Förderung der kommunikativen Kompetenzen wie Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben unabdinglich, damit ein didaktisch variantenreicher Unterricht stattfinden kann und in vielen Situationen Möglichkeiten zur sprachlichen Förderung der Lernenden ergriffen werden. Im immersiven Unterricht gibt es zusätzlich einige spezielle Lernsituationen, wie u.a.

- den geringeren oder stärkeren Einbezug der L1
- der Umgang mit bilingualen oder multilingualen Klassen
- die Evaluation der Sache und nicht der Sprache
- fächerübergreifende Zusammenarbeit der Lehrenden

Die Einsicht, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist, könnte von den meisten Lehrkräften bewusster umgesetzt werden. Die Förderung der Sprache, also die mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit und der Auseinandersetzung, kommt wiederum auch jedem Sachfach zugute. Wenn umgekehrt in einer Klasse eine interaktive, vertiefte Auseinandersetzung mit der Sache stattfindet, wird automatisch auch die sprachlich präzise Ausdrucksfähigkeit gefördert.

## 5.2 Sachinhalt und Materialien

Es wird häufig die Frage gestellt, welche Sachfächer sich für immersiven Unterricht eignen und für welche Stufe. Grundsätzlich eignen sich alle Inhalte auf allen Stufen. Bei relativ geringer L2-Kompetenz der Lernenden empfiehlt es sich jedoch, vor allem solche Themen zu nehmen, die gut veranschaulicht werden können oder/und handlungsorientiert sind. Es sollen aber nicht nur musische oder sogenannte «Randfächer» immersiv unterrichtet werden, die im Schulalltag und für die Qualifikation weniger Bedeutung haben, wie Turnen, zeichnerisches Gestalten, textiles Werken, Musik usw., sondern auch zentrale kognitive Fächer z.B. wie Mathematik, Physik, Biologie, Geographie, denn für die Qualifikation relevante Inhalte erhalten von den Lernenden in der Regel mehr Aufmerksamkeit, was eine grössere Verarbeitungstiefe nach sich zieht und wiederum für den L2-Erwerb vorteilhaft ist. Unter Verarbeitungstiefe versteht Stern:

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 Sprachtätigkeiten in sinnvollen Kommunikationssituationen ein Handlungsziel haben und die Lernenden eine echte Mitteilungsabsicht verfolgen. (Stern, 1999, S. 53)

Dazu kann meines Erachtens auch die emotionale Betroffenheit gehören. Inhalte, die wie im Werken über Handlungen oder wie in der Geografie über Anschauungsmaterial vermittelt werden, eignen sich vor allem für den Anfang besser als kognitive Inhalte, ausser der Mathematik, die mit einem relativ geringen Wortschatz auskommt (Butzkamm, 1996). In fast allen Sachbereichen gibt es einen Fachwortschatz, der durch sogenannte Parallelwörter oder internationale Wörter ausgedrückt wird, deren Wurzeln häufig griechisch, lateinisch oder arabisch sind. Lernende, die mit dieser Strategie vertraut sind, erreichen auch mit Fachtexten eine gute Verstehenskompetenz.

Vorerst gibt es auf dem Markt nur wenige Materialien für immersiven Unterricht, und wenn, dann für bereits fortgeschrittene Lernende, die nicht mehr zweisprachig unterrichtet werden, sondern nur noch in der Zielsprache.

In der Regel müssen Materialien noch selbst hergestellt werden, da sich Grossauflagen nicht lohnen. Wenn man bedenkt, dass die Lehrpläne in den Lernzielen variieren, der immersive Unterricht auf verschiedenen Altersstufen in verschiedenen Fächern, mit unterschiedlichen Stundendotationen beginnt, die sprachlichen Kompetenzen und das Lerntempo unterschiedlich sind und es je nach Kompetenzniveau zweisprachigen und einsprachigen immersiven Unterricht gibt, ist diese Tatsache erklärbar.

Für Lehrkräfte, die ein Thema schon in der L1 unterrichtet haben, ist die Herstellung eigener Materialien aber weniger schwierig als oft befürchtet. Wenn man bereits weiss, wo die Klippen bei der Einführung eines bestimmten Themas sind, fällt es einem leichter, das Thema zweisprachig so aufzubereiten, dass die sprachlich einfacheren Teile in der L2 zu bewältigen sind. Bei fortgeschrittenem L2-Niveau ist dies ohnehin weniger schwierig.

Am besten geht man von reichlich bildunterstützten Lehrmitteln in der Zielsprache aus, wählt je nach Lernziel Texte aus und vereinfacht sie auf das benötigte Niveau oder/und kürzt sie auf den erforderlichen Inhalt. Für Lehrkräfte, die nicht Native speakers sind, ist dieses Vorgehen besser, als selbst einen Text zu schreiben oder einen Text zu übersetzen, weil die Authentizität immer noch besser gewährleistet ist und es – wie in unserem Fall – seltener zu Germanismen kommt. Es wird auch bald ersichtlich, welches Vokabular repetiert, vorentlastet, eingeführt oder angegeben werden muss (Le Pape, 1995).

Anfänglich braucht die Herstellung relativ viel Zeit, mit zunehmender Routine und Erfahrung wird sie zur Selbstverständlichkeit. Bedingung ist aber, dass man Zugang hat zu einer genügend grossen Auswahl an L2-Materialien. Eine Schwierigkeit liegt auch in den alters- und entwicklungsbedingten Unterschie-

den zwischen Adressat(-innen) und Materialien. So gibt es z.B. sehr gutes, bildunterstütztes, sprachlich einfaches Material zu den Ägyptern, das für 6-jährige Kinder gemacht worden ist, und das für 15-Jährige nicht einfach übernommen werden kann. In solchen Fällen kommt man nur mit Flexibilität und Phantasie weiter. Eine Zusammenarbeit im Team erleichtert die Herstellung von Materialien erheblich. Möglichkeiten zur Materialbeschaffung bestehen zunehmend im Internet, aber auch diese Kompetenz muss zuerst erworben werden und bedingt Fortbildung.

Eine im Forschungsprojekt (s. Kap. 4) entwickelte unterrichtliche Grundform für Lernende auf dem Basisniveau ist die so genannte *zweisprachige Unterrichtssequenz*. Eine solche Lektionssequenz kann beispielsweise im Fach Geschichte so verlaufen, dass ein neues Thema mit einer Darbietung durch die Lehrperson in der L1 oder L2 eingeleitet wird; daran anschließend folgt z.B. eine Phase der Informationsverarbeitung aus L1- und/oder L2-Texten/Medien in Gruppen- oder Partnerarbeit, die wiederum zu kurzen mündlichen oder schriftlichen Präsentationen der Ergebnisse durch einzelne Schüler(-innen) in der L1 oder der L2 führen. Anteil und Dauer des Einsatzes der L2 variieren je nach Thema, Verfügbarkeit von Quellenmaterial, Lernziel und Lernstand der Klasse. Eine Anzahl solcher bilingualer Unterrichtssequenzen zu verschiedenen Sachthemen auf der Sekundarstufe 1 (Geschichte, Berufswahl, Medienkunde, Kunst) wurden schriftlich festgehalten und didaktisch aufbereitet (inkl. Kopiervorlagen), sodass sie direkt im Unterricht eingesetzt werden können (Eriksson, Le Pape Racine & Reutener, 2000). Es werden zusätzlich für jede Kommunikationskompetenz Listen mit sprachfördernden Aktivitäten angeboten (s. Anhang).

An gewissen Orten gibt es im Hinblick auf Materialien und den gesamten Unterricht eine zusätzliche Schwierigkeit, wenn z.B. die Klassenzusammensetzung nicht mehrheitlich monolingual, sondern bilingual oder plurilingual ist. Ist die Klasse z.B. Deutsch-Französisch bilingual an zweisprachigen Orten wie Biel/Bienne oder Freiburg/Fribourg, nennt man den immersiven Unterricht reziprok. In einem solchen Modell soll man es auf jeden Fall unterlassen, dieselben Lehrmittel übersetzt in beiden Sprachen anzubieten, sondern man soll abwechselungsweise jeweils ein Thema in der einen, das nächste Thema in der anderen Sprache behandeln. So ist eine sinnvolle Verteilung der Sprachen gewährleistet, auch für die Lehrkraft. Die Lernenden werden dazu angehalten, den anderssprachigen Mitlernenden z.B. im Tandem (vgl. Kap. 5.4.9) schwierige Teile zu erklären, was einerseits für sie einer Stoffrepetition gleichkommt, und andererseits eine gute kommunikative Übung ist, die auch für die soziale Atmosphäre in der Klasse von Vorteil sein kann.

### 5.3 Wie wird im immersiven Unterricht gelehrt und gelernt?

Lernziel im immersiven Unterricht ist der Erwerb von Sachinhalten, der L2-Erwerb ist sekundär. Lernschritte sind im Hinblick auf das Sachlernziel zu planen. Ihnen werden geeignete sprachliche Lehr- und Lernformen zugeordnet. In den verschiedenen Phasen muss dabei im bilingualen Sachunterricht die zweckmäßige Sprache (L1 oder L2) gewählt und das sprachliche Niveau festgelegt werden.

Die L2 wird implizit durch ihre Verwendung im Sachthema erworben, indem Informationen aufgenommen und verstanden werden (natürlicher Spracherwerb). Zudem findet durch den parallelen Einsatz eines Sprachlehrmittels im Fremdsprachenunterricht ein expliziter sprachlicher Unterricht statt (gesteuerter Spracherwerb). Die Progression richtet sich nicht nur nach dem Lehrmittel, sondern orientiert sich auch an der sprachlichen Entwicklung der Lernenden. Der immersive Unterricht bietet einen optimalen Zugang zur L2, wenn die gesteuerten Anteile des Unterrichts den natürlichen Erwerb im Sachunterricht reflektieren und beschleunigen. Dies bedingt aber, dass dieselbe Lehrkraft sowohl das Sachfach, wie das Sprachfach unterrichtet, was über alle Schulstufen und -typen hinweg eher selten der Fall ist. Denkbar wäre eine enge Zusammenarbeit zwischen Immersions- und L2-Lehrkraft, wenn zusätzlich auch Fremdsprachenunterricht stattfindet. Selbst eine Koordination mit der L1-Lehrkraft wäre vor allem für die Einführung gewisser Lerntechniken und für die Sensibilisierung für sprachliche Phänomene, auch in kontrastiver Grammatik, gewinnbringend. Durch die Zusammenarbeit könnten Synergien entwickelt werden.

Der immersive Unterricht bietet eine vielfältige Auswahl kommunikativer Situationen an, in denen die Lernenden herausgefordert werden zuzuhören, zu lesen, zu sprechen oder zu schreiben. Mittels viel authentischen Inputs und durch die ständige Verbesserung der Lernersprache durch häufige Überprüfung des Outputs findet L2-Erwerb in einer natürlichen Situation statt. Nicht primär die Sprachrichtigkeit ist das Ziel, sondern die kommunikative Risikobereitschaft im «Dienst der Sache». Das folgende Zitat von zwei Schüler(-innen), die sich nach drei Jahren bilingualen Sachunterrichts in der weiterführenden Ausbildung befinden, macht auf den Zielkonflikt aufmerksam, der zwischen diesen unterschiedlichen Lernauffassungen besteht:

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 korrekte Sätze legt und alles gleich korrigiert. (Eriksson, Le Pape Racine & Reutener, 2000).

Verschiedene Untersuchungen weisen nach, dass der ständige Verweis auf fehlerhafte Äusserungen und übermässig korrekatives Verhalten von Seiten der Lehrer(-innen) nicht zu korrekteren Äusserungen führen, als wenn man dies zugunsten einer intensiven Spracharbeit (Schreiben, Sprechen, Lesen etc.) und guter Lernstrategien (Texte überarbeiten, selbstgeleitete Sprachreflexion, Selbstkorrekturen) unterlässt (Vgl. Kap. 3.1.2). Das Fortschreiten der Lernenden von einer Lernstufe zur nächsten ist meist gekennzeichnet durch mehr Komplexität und weniger Korrektheit, denn beim Ausbau der L2 sind immer wieder vermeintliche Rückschritte in der Korrektheit zu beobachten, die durch die Verbindung des neu Gelernten mit bereits Erworbenem entstehen (vgl. Kap. 2.2.2 und 2.3.3). Die Lernenden sollen auf solche Gesetzmässigkeiten aufmerksam gemacht werden. Die Lehrpersonen entwickeln Fehlertoleranz und ermutigen die Lernenden, mit Sprache zu experimentieren, auch wenn dabei Fehler auftreten. Die Lehrkräfte sollen sie ebenfalls ermuntern, Kommunikationsstrategien zur Bewältigung von Kommunikationsproblemen einzusetzen und ihnen die Grundhaltung vermitteln, dass es besser ist, fehlerhaft und unter Inanspruchnahme von Hilfe einen wichtigen Inhalt mitzuteilen als «korrekt zu schweigen».

Die Förderung aller Fertigkeitsbereiche – Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben – sowie der Aufbau eines differenzierten Wortschatzes hat im immersiven Unterricht grosses Gewicht, weil die Spracharbeit in diesen Bereichen zentralen Arbeitsformen im Sachunterricht entspricht und für die Bearbeitung von Inhalten unerlässlich ist. Es braucht allerdings eine sprachdidaktische Ausrichtung der Sachfächer, damit der L2-Erwerb gezielt unterstützt und gefördert werden kann. Im Zentrum stehen Formen der Informationsverarbeitung in der L2, d.h. Lesen, Schreiben, Begriffsentwicklung, Arbeit mit Bildmaterial und mit audio-visuellen Medien, Präsentationen von Materialien durch Schüler(-innen), Gespräche über Sachthemen etc. Die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten (Lese- und Hörverstehen) geht den produktiven (Sprechen und Schreiben) voraus, d.h. dass Lernende im Allgemeinen mehr verstehen als sie produzieren können. Längerfristig sollten alle Kompetenzen zum Zuge kommen. Gegenüber traditionellen Lehrgängen werden jedoch im immersiven Unterricht Lesen und Schreiben deutlich stärker gewichtet. Der bilinguale Sachunterricht ist insofern anspruchsvoll, als die Lehrkräfte selbstständig geeignete Situationen für das Training der Fertigkeiten erkennen und arrangieren müssen. Die einzelnen Sprachtätigkeiten können sich gegenseitig positiv beeinflussen. Schreiben kann z.B. das nachfolgende Gespräch entlasten, indem die inhaltliche und sprachliche Aufarbeitung des Themas schriftlich vorweggenommen wird. Das ausführliche Lesen eines Textes ermöglicht es, einen späteren Text zum gleichen Thema schriftlich angemessen zu gestalten.

Auch im immersiven Unterricht gibt es Phasen, wo die Lehrperson infor-

miert, präsentiert oder anderswie im Zentrum steht. Das Modell ist jedoch eng verknüpft mit den Postulaten eines offeneren schülerzentrierten Unterrichts und erweiterten Lehr- und Lernformen. Neue Lernformen wie z.B. Projektarbeit, Wochenplan, Lernpartnerschaften, Lernjournal stützen das eigenständige Lernen und kommen der Individualisierung entgegen.

#### 5.4 Das Unterrichtsmodell

Das im 4. Kapitel beschriebene Modell eines bilingualen Sachunterrichts stellt eine Vorstufe zur totalen Immersion dar, die es erlaubt, den Unterricht didaktisch-methodisch zu entwickeln und zu evaluieren, ohne den schulischen Rahmen (Lehrplan, Klassenzusammensetzung, Stundentafel) verändern zu müssen. Das Experiment bezog sich fast ausschliesslich auf die sprachlich-historische Fächergruppe der Sekundarschule, d.h. auf Deutsch, Französisch, Geschichte, Lebenskunde, Geografie, Musik und Kunst. Mit variabler Frequenz und Intensität wurden davon ein bis zwei Lektionen für bilingualen Sachunterricht verwendet. Von Anfang an wurde davon ausgegangen, 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 Lehren und Lernen in allen Fächern und durch alle Lehrkräfte (auch die in Sprachdidaktik nicht ausgebildeten) anzustreben sei. Das folgende «Modell-Haus» gilt als Vorschlag, zeigt im Überblick die gesetzten Akzente und ist mit Modifikationen auch auf andere immersive Situationen übertragbar. (Siehe Abbildung 6 auf Seite 128)

Im Folgenden wird auf die einzelnen sprachlichen Teilgebiete eingegangen, indem zuerst wichtige lerntheoretische Punkte hervorgehoben werden, um anschliessend daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen.

##### 5.4.1 Sprachrezeption: Entwicklung des Hörverstehens

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.

Das Medium Fernsehen/Video spricht das Interesse von Schüler(-innen) an und kann eine wichtige Informationsquelle für den immersiven Unterricht sein. Dabei erleichtert die Bildunterstützung das Verständnis, wenn sie von den Lernenden wahrgenommen wird. Bei der Wahl der Videos ist darauf zu achten, dass die Bilder mit dem Text übereinstimmen und nicht divergieren. Häufiges Anhören von Lehrervorträgen und authentischen Hörtexten aus verschiedenen Medien steigern nach anfänglichen Schwierigkeiten ziemlich rasch die Hörver-

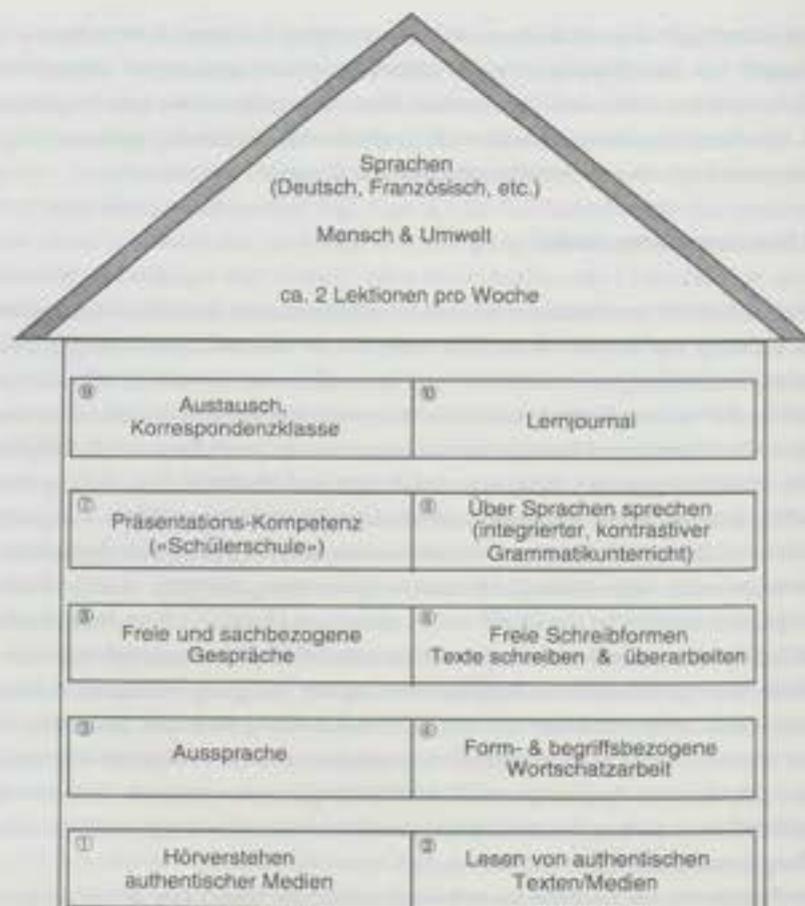


Abb. 6 Schwerpunkte einer immersiven Didaktik

stehenskompetenz. Dabei sollen Hilfen eingebaut werden, damit die Lernenden erleben, dass sie tatsächlich etwas verstehen, und somit die Motivation nicht verlieren. Der Weg vom Verstehen des Nonverbalen über das Globalverstehen zum Detailverstehen muss erklärt und trainiert werden, denn die Lernenden haben die Tendenz, vom Detailverstehen auszugehen. Das Verstehen kann mit einmaligem Zuhören nicht bewältigt werden (vgl. auch Kap. 2.1.1 und 2.3.3.2). Es ist wichtig, dass die Lernenden ein Handlungsziel haben und wissen, dass Verstehen nicht einfach heisst, alles zu verstehen, sondern dass es Stufen der Annäherung gibt. Verstehen von Schlüsselstellen etc. Klare Teilziele, gezielte Aufgabenstellungen vor dem Hören, Wiederholungen, phasenweises Vorgehen vom Einfachen zum Anspruchsvollen sind Bedingung. Tätigkeiten, die während des Zuhörens ausgeführt werden, wie das Notizmachen, das Frä-

genstellen u.a. sollen vorher mit den Schüler(-innen) geübt werden. Die Arbeitsanweisungen in den Unterrichtssequenzen führen die Lernenden schrittweise ans Verstehen heran (vgl. Anhang 1). Etwas schwieriger ist das Verstehen von Radiosendungen, da diese weder bildunterstützt noch durch Gestik und Mimik begleitet sind. Im Zeitalter der überall gegenwärtigen Visualisierung eignen sich Radiosendungen zum Verstehenstraining des ausschliesslich auditiven Kanals. Externe Hörverstehensmöglichkeiten garantieren authentische Sprachmodelle, die die Lernenden einerseits mit den vielen verschiedenen Akzenten und dialektalen Färbungen bekanntmachen, andererseits entlasten sie eine Lehrkraft, die unter Umständen noch daran ist, die eigene Sprachkompetenz zu entwickeln und geben auch ihr sprachliche Vorbilder.

Damit sich die Verstehenskompetenz entfalten kann und die Lernenden passende Strategien entwickeln können, muss der Input der Texte komplexer sein als der aktuelle Sprachstand der Lernenden, d.h. die Texte sollten eine gute Mischung von Bekanntem und Unbekanntem aufweisen. Viele Lehrpersonen haben auch in der L1 noch zu wenig Kenntnisse über die didaktischen Möglichkeiten im Umgang mit Videos, was den Einsatz in der L2 nicht optimal begünstigt. Hier, wie auch im sich rasch entwickelnden Bereich der Multimedia und der interaktiven elektronischen Medien, könnte didaktische Entwicklungsarbeit und Ausbildung die Wirkung des Unterrichts steigern. (Vgl. Anhang 1)

#### 5.4.2 Sprachrezeption: Die Entwicklung des Leseverstehens

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. Für das Lesen in der Fremdsprache bedeutet dies, dass die L2-Sprachkompetenz nicht vorausgesetzt, sondern Sprache auch durch Lesen gelernt werden kann. Dieser Tatsache trägt der immersive Unterricht Rechnung, indem von Anfang an – gemäss den fachspezifischen Bedürfnissen in den verschiedenen Fächern – der Lektüre von authentischen Texten ein starkes Gewicht zukommt.

Im Gegensatz zum lehrbuchgeleiteten FU, in dem konstruierte Texte oft eine künstliche und vereinfachte Sprache vermitteln, die die Lernenden in einer Scheinsicherheit des Immer-Alles-Verstehens wiegen, führt der immersive Unterricht im Umgang mit authentischen Texten insofern zu «natürlichen» Verstehenssituationen, als die Lernenden aufgefordert sind, ihr Kontext- und situatives Weltwissen 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 entgegenreten, indem

sie die Lernaufgaben so gestaltet, dass gar nicht alles verstanden werden muss, sondern dass die Texte auf ein bestimmtes Verstehensziel hin bearbeitet werden. Dabei wird vor allem auch die Entwicklung des Globalverstehens (Top-down-Prinzip) im Gegensatz zu einem Wort-für-Wort-Verstehen (bottom-up-Prinzip) gefördert (vgl. Kap. 2.3.3.4). Schon bei geringem sprachlichen Können ermöglichen verschiedene Strategien der Text-Erschließung das Lesen authentischer Texte (vgl. Kap. 3.2.3). Erste Erkenntnisse über die Sprachstruktur werden gewonnen, ein passiver Wortschatz kann aufgebaut werden. Beim Leseverstehen gelten ähnliche Prinzipien wie beim Hörverstehen: Man geht von Bekanntem (Sachwissen, Wortschatz, Parallelwörter), vom Kontext und der Situation (nonverbale Symbole, Bilder) aus und versucht, zuerst ohne weitere Hilfe, die Hauptaussagen zu erschließen. Dieses globale Verstehen eines Textes geht vom ganzen Text aus und erschließt in einem zweiten Schritt die Details, während Lernende beim Lesen in der Regel automatisch gerade umgekehrt vorgehen: Primär detailorientiert werden Wort für Wort oder Satz für Satz übersetzt, wobei oft das Verstehen des Ganzen verloren geht, der Prozess lange dauert und die Lernenden entmutigt werden. Es ist deshalb vor allem bei geringer L2-Kompetenz darauf zu achten, dass globale Verstehensstrategien immer wieder trainiert und gefordert werden. Interaktives Lesen, d.h. Lesen abwechslungsweise vom Globalverständnis und vom Detailverständnis ausgehend, fördert das Leseverstehen am nachhaltigsten. Die Lernenden erfahren, dass man einen Text mehrmals durchlesen kann und muss, um im hermeneutischen Sinn jedesmal auf einem höheren Verstehensniveau weitere Elemente erschließen zu können. Mit Hilfe der Mitlernenden, der Lehrpersonen oder mittels zweisprachiger Wörterbücher, die von Anfang an benutzt werden sollten, wird erstes Verstehen vertieft. Die Lernenden können dabei, anders als beim Zuhören, das Tempo selber bestimmen. Die Möglichkeit, Aufgenommenes auch in der L1 weiterverarbeiten zu können, also bilingual zu funktionieren, erlaubt zudem bereits sehr früh zum Verstehen auf anspruchsvollem Niveau hinzuführen.

Grundlage für das Verstehen bilden die Wortschatzbasis, die Kenntnis der Sprachstrukturen und das Vorwissen aus der L1. Eine vielfältige Arbeit am Wortschatz ist zentral. Beim Einsatz von Lesetexten könnten folgende praktische Anweisungen weiterhelfen (vgl. Anhang 2):

- Grafische Elemente und Illustrationen erleichtern das Verstehen.
- Texte können in vielfältiger Weise inhaltlich und sprachlich vorentlastet werden. Nicht jeder Textarbeit soll aber eine Vorentlastung vorausgehen.
- Die Lernenden sollen die Gelegenheit bekommen, eigene Verstehensstrategien zu testen.
- Das laute Vorlesen eines unbekanntes Textes durch die Lernenden (*prima vista* lesen) ist für die Sinnentnahme nicht zu empfehlen, da die Konzentration

vor allem auf der Zuordnung von Buchstaben zu Lauten liegt.

- Gestaltendes (Vor-)Lesen ist dann möglich, wenn ein Text gut verstanden wurde und wenn es auch sinnvoll ist ihn vorzutragen (z.B. in Präsentationsphasen). Hingegen kann die Lehrkraft durchaus gelegentlich einen Text vorlesen, bevor er von den Schüler(-innen) bearbeitet wird.
- Die Lernenden sollen auch in Gruppen arbeiten können, damit Verstehensstrategien und Begriffswissen ausgetauscht werden. Zu diesem Zweck wurde z.B. die Methode des Reziproken Lehrens auch für die L2 entwickelt (Eriksson, Le Pape, 1995). (Anhang 5)
- Nicht jeder Text muss gleich behandelt werden: Einmal reicht Globalverständnis, ein anderes Mal werden nur zwei Abschnitte gelesen, einmal nur die Überschriften usw.
- Um die Informationsverarbeitung zu entlasten, können Mischtexte in Deutsch-Französisch eingesetzt werden (vgl. Kap. 5.5).
- Lektürearbeit, auch eigenständiges Lesen, muss eine gewisse Dauer haben.

Der Übergang vom Textverstehen zur Textproduktion soll fließend sein: vom Verstehen zum Schreiben von Textüberschriften oder Notizen, vom Lesen zum Vortragen von Textauszügen usw.

Eine gezielte Einführung in die Arbeit mit Wörterbüchern ist unerlässlich, damit ein effizientes Nachschlagen zur Gewohnheit werden kann. Nesi und Meara (1994, zitiert nach Coady, 1997) fanden heraus, dass sogar viele Erwachsene nicht in der Lage sind, korrekte Antworten aus einem zweisprachigen Wörterbuch zu finden. Künftig muss diesem Defizit Beachtung geschenkt werden.

#### 5.4.3 Aussprache

Eine sichere Aussprache erleichtert nicht nur das Sprechen in verschiedenen Kommunikationssituationen und das Verständnis der anderssprachigen Person, sondern sie erlaubt auch ein schnelleres Zuordnen von Graphemen zur inneren Lautung beim stillen Lesen (vgl. Kap. 2.3.3.2). Die L1 übt aber eine starke Interferenzwirkung (negativer Transfer) auf die L2 aus, d.h. Laute, Melodie- und Rhythmusmuster der L1 werden in der Regel direkt auf die L2 übertragen, was oftmals zu fehlerhaften Bildungen führt. Die L2-Aussprache muss deshalb namentlich bei Kindern, die älter als 11/12-jährig und bereits nicht mehr so intonationsfähig sind wie Kinder vor diesem Alter, immer wieder trainiert werden (vgl. Kap. 2.1.1). Dabei braucht es auf Seiten der Lehrperson pädagogisches Geschick, um die bei älteren Schüler(-innen) häufig auftretenden Hemmungen abzubauen oder gar nicht erst aufkommen zu lassen. Im Zusammenhang mit einer Präsentation kann z.B. Ausspracheschulung betrieben werden. Die vorbereitende Gruppe kann sich gegenseitig korrigieren, oder die Klasse kann die

Aussprache bei der Präsentation speziell evaluieren und ein Training vorschlagen, wie z.B. Wörter suchen im Text, wo das Problem auftaucht und diese Wörter üben. Man kann auch einmal bei einem Text als Hilfe sämtliche Bindungen eintragen lassen. Der Text kann auf Tonband aufgenommen werden, selber abgehört oder der Lehrkraft zur Beurteilung gegeben werden.

Wichtig sind die folgenden Aspekte:

Grundsätzlich kann eine Person nur aussprechen, was sie auch hört. Man weiss (s. Kap. 2.1.1) dass Lernende verschiedener Erstsprachen gewisse Laute nicht hören können, da sie in ihrer Sprache nicht vorkommen, wie z.B. das «ü» im Spanischen oder Italienischen. Je nach Herkunftssprache muss zuerst das Gehör trainiert werden, bevor man zur Buchstaben-Laut-Beziehung schreiten kann<sup>26</sup>.

Im Französischen ist die Buchstaben-Laut-Beziehung oft anders als im Deutschen (z.B. *au* = *o*). Zudem hat das Französische Akzente (z.B. *é, ê, è*), Buchstabenverbindungen (z.B. *ai, eau, ui, oi*) und Bindungen zwischen zwei Wörtern (z.B. *les oiseaux*), die im Deutschen nicht bekannt sind. Eine sprachvergleichende Betrachtung kann die Unterschiede klären helfen. Es kann hilfreich sein, diktatorisch zu prüfen, wie gut die Lernenden die französische Laut-Buchstaben-Zuordnung kennen und anwenden.

Es soll intensiv an Akzentuierung, Rhythmus und Intonation gearbeitet werden: vorbereitetes Vorlesen, gestaltendes Lesen, synchrones Mitlesen, kurze Texte, Gedichte, Lieder singen und auswendig lernen, rhythmisiertes Sprechen, Zungenbrecher, verschiedene Lesearten, Chorlesen, usw. Dabei wäre es hilfreich, wenn die Schüler(-innen) grundlegende Aspekte der phonetischen Schrift kennen, um auch eigenständig mit Hilfe des Wörterbuchs Texte erarbeiten zu können. Die erwähnten Aktivitäten können nicht alle im bilingualen Sachunterricht stattfinden und müssen in andere Gefässe einfließen, z.B. in den FU oder den Gesangsunterricht. Sie könnten auch als Projekt behandelt werden. Ein gutes Hörtraining dient der Aussprache: Der Umgang mit authentischem Hörmaterial ist wichtig. Die Lernenden sollen neben der Lehrperson noch andere Sprechvorbilder in verschiedenen Situationen erleben (Einsatz von Medien (Computern, Fernsehen, Video, CD), direkte Kontakte mit L2-Sprechenden, Austausch).

Bei der Ausspracheschulung sollen alle Lernkanäle eingesetzt werden: Laut-Bild-Tafeln (Aussprachebilder), Lautschriftzeichen etc. Regelmässige Tonbandaufnahmen der Lernenden von sich selbst helfen die Aussprache zu kontrollieren, zu bewerten und Fortschritte festzustellen. Das Training und die Evaluation der Aussprache sollten lernerorientiert und individuell erfolgen. Nicht alle Lernenden haben zur gleichen Zeit die gleichen Ausspracheprobleme.

#### 5.4.4 Erarbeitung des Wortschatzes

Gezielte Wortschatzarbeit ist Grundlage jeden Sachunterrichts. Der Wortschatzerwerb bildet den Schlüssel zur L2 und damit auch zum Erwerb ihrer Grammatik. Ein Wort lernen heisst die verschiedenen Komponenten der Wortinformation (semantische, phonologische, orthographische, morphologische, syntaktische) zu erkennen, zu ordnen und miteinander und mit anderen Wörtern zu verknüpfen. Die Lernenden müssen Formen und Strategien des Wörterlernens kennenlernen. Deshalb wird ihnen ein breites Spektrum an Zugängen zu den Wörtern und Wendungen, ihren Formen, Bedeutungen und Verwendungen eröffnet: bildlich-anschaulich, begrifflich-formal ordnend und strukturierend, spielerisch/praktisch-handelnd, sprechend, schreibend, lesend und durch Bewusstmachung (vgl. Kap. 2.3.3.2).

Wörter und Wendungen sollen nicht isoliert nur mit der L1-Übersetzung gelernt werden, sondern in einem bedeutungsvollen Kontext, der Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Bedeutungs- und Formelementen bietet. Beispiele zu verschiedenen Zugängen: Karteikarten, Assoziationen, Mind-Maps, Cluster, Begriffsnetze, Sachfelder, Wortfelder, Parallelwörter, Wortfamilien, Gesetzmässigkeiten finden, mit Deutsch vergleichen, Oberbegriffe – Unterbegriffe, Zuordnungsübungen, Definitionen, Erklärungen, spezielle Redemittel für Argumentation, Bildbeschreibung, örtliche Situierung, ein Wort aus dem Kontext erschliessen, das Wort in ein Notizbuch schreiben, die Bedeutung der Wendung im Wörterbuch nachschlagen, das Wort in sinnvollen Zusammenhängen wiederverwenden, Wörter memorieren mit Hilfe von Eselsbrücken u.a. All das erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass ein Wort oder eine Wendung behalten wird. In jeder Unterrichtssequenz sollte Fachwortschatz und individueller Wortschatz bearbeitet werden. Die so-gelernten Wörter und Wendungen sind dann zwar gespeichert, aber nicht unbedingt automatisch abrufbar. Ihre Verwendung wird erst in Kommunikationssituationen automatisiert, in denen Lernende notwendigerweise davon Gebrauch machen müssen, d.h. der entscheidende Schritt erfolgt erst dann, wenn die Lernenden im Gespräch oder beim Verfassen eines Textes auf die Wörter resp. Strukturen zugreifen müssen, weil sie diese zum Formulieren einer Mitteilung benötigen.

Mit wachsendem Wortschatz wird es leichter, neue Wörter einzuordnen, sie zu vernetzen, zu behalten und abzurufen. In die explizite Wortschatzarbeit sollen Wörter einbezogen werden, die einerseits für den Inhalt/das Thema wichtig sind und für die Lernenden selbst Bedeutung haben, andererseits aber auch Wörter, die eine breite Verwendungsbasis haben. Bei Sachtexten wird das Verständnis durch die vielen Fachbegriffe erleichtert, die oft Parallelwörter der L1 sind wie z.B. *physique, palette, opérer* usw. Nicht alle Wörter, denen die Lernenden begegnen, müssen auch aktiv verwendet werden können. Es empfiehlt sich bei jedem Thema (allenfalls durch die Lernenden) einen gemeinsamen

Kernwortschatz zusammentragen zu lassen und den für verbindlich zu erklären. Der rezeptive Wortschatz, d.h. das Verstehen der Wörter beim Lesen und Zuhören, wird immer viel grösser sein als der produktive, den die Lernenden beim Sprechen und Schreiben abrufen können.

Es zeigt sich, dass explizites Lesestrategientraining, in dem auch Dekontextualisierung vorkommt, sowie Übungen zum Zusammenfassen, Finden der Hauptidee und der rhetorischen Strukturen, den Wortschatzerwerb erhöhen. Lernfördernd sind auch Assoziationen und gedächtnisstützende Techniken. Wichtig ist ein strukturiertes Vorgehen beim Strategientraining und die Beachtung des Niveaus der Lernenden. Es sind nicht alle Strategien für alle Niveaus gleich geeignet. Um selbst gesteuertes und selbstständiges Wortschatzlernen zu erreichen, sind metakognitive Kenntnisse notwendig. Am effizientesten ist extensives Lesen von selbstgewählten Texten gekoppelt mit Vokabularlernstrategien. Für den Unterricht ist es wichtig, dass Lernen im Kontext über häufige Exposition im Sprechen und Lesen wie auch über vertiefende Worterklärungen stattfindet. Phonologische oder orthographische Ähnlichkeiten zwischen der L1 und L2 (Parallelwörter, internationale Wörter) erweisen sich als Lernerleichterung (Ellis & Beaton, 1993, zitiert nach Coady & Huckin, 1997). Die Frage nach dem zu erreichenden Umfang des L2-Wortschatzes ist von Bedeutung, denn es ist lernorganisatorisch ein grosser Unterschied, ob am Ende der Volksschule 2000 oder 5000 Wortfamilien aktiv produziert werden müssen. Je nachdem kann zusätzlich die Fähigkeit trainiert werden, mit wenigen sprachlichen Mitteln präzise Aussagen zu machen.

#### 5.4.5 Sprachproduktion: Sprechen

Während 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 (vgl. Kap. 2.3.3.3). Es ist deshalb entscheidend, dass sich Lernende im schulischen Kontext regelmässig und ausgedehnt mit mündlichen Lernaufgaben befassen, die hohe Anforderungen an die Ausdrucksfähigkeit stellen. Sprache lernt man, indem man sie braucht. Echte Kommunikationssituationen entstehen z.B., wenn die Lernenden unterschiedliche Inhalte/Fragestellungen bearbeiten und sie anschliessend sozusagen als Experten oder Expertinnen einander beibringen, wenn also nicht ständig die ganze Klasse am selben Inhalt arbeitet. Peergroup-Situationen fördern angstfreie Produktion (vgl. Anhang 3).

Die Lernenden müssen angeleitet werden, sich auch mit ihren bescheidenen sprachlichen Mitteln in sachlich anspruchsvollen Situationen in der L2 auszudrücken. Dabei entwickeln sie verschiedene Kommunikationsstrategien und lernen diese anzuwenden (z.B. Wechsel in die L1, Rückfragen, Probierversuchen).

halten). Bei sprachlich schwächeren Schüler(-innen) oder im Anfangsunterricht empfiehlt es sich, mehr Vorbereitungszeit einzuräumen (vgl. 2.3.3.4).

Beim Sprechen steht nicht die formale Korrektheit sondern die Übermittlung von Inhalten – im Gespräch die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung –, also echte Kommunikation, im Zentrum. Die Lehrpersonen helfen den Lernenden sinnvolle Aussagen zu machen und wachen nicht in erster Linie darüber, dass keine Fehler gemacht werden. Das Korrekturverhalten der Lehrenden gegenüber der sprachlichen Produktion der Lernenden muss sorgfältig reflektiert werden (vgl. Kap. 3.1.2). Beim Sprechen soll die Lehrperson das Gespräch nicht korrigierend unterbrechen. Sowohl Lehrende als auch Lernende müssen fehlerhafte Äusserungen «ertragen» lernen. Auf Fehler kann man später in geeigneter Form zurückkommen: Reflexion im Lernjournal, Repetition von formalen Strukturen, gezielte Vorbereitung nächster Sprechanlässe usw. Grundlage für das Produzieren ist der Wortschatz, die Kenntnis von Sprachstrukturen und das Vor- und Weltwissen aus der L1. Eine vielfältige Arbeit am Wortschatz ist zentral (vgl. 5.4.4).

Für die Sprachproduktion ist im Unterricht Folgendes zu beachten:

- In Wörterbüchern nachgeschlagene und in Sprechtexten verwendete neue Wörter sollen auch den anderen Lernenden in einer geeigneten Form zugänglich gemacht werden, denn die Lernenden sollen bei der Präsentation eines Inhalts sensibilisiert werden für die Verstehenskapazität ihrer Mitlernenden.
- Produktive Situationen können in vielfältiger Weise inhaltlich und sprachlich vorentlastet werden.
- Die Lernenden sollen auch in Gruppen oder zu zweit arbeiten, damit Strategien der Textproduktion ausgetauscht werden können.
- Nicht jeder produzierte Text muss gleich behandelt werden: einmal ist es wichtig, Sprechtexte im nachhinein zu korrigieren, ein anderes Mal stehen andere Ziele im Vordergrund.
- Um die Produktion zu entlasten und den Redefluss nicht zu unterbrechen, dürfen Lernende notfalls auf die L1 zurückgreifen.
- Es ist wichtig, dass Sprechende redel leitende sprachliche Mittel zur Verfügung haben. Diese sollten immer wieder trainiert werden: Formeln zum Überbrücken und Zeit gewinnen, Start-Formeln zum Berichten, Frageformen zum Stellen von Rückfragen, Umschreibungen, Definitionen, Vergleiche u.a.

#### 5.4.6 Sprachproduktion: Schreiben

Vorauszuschicken ist, dass dem Schrifterwerb in Ellis (1994 und 1997) kein Kapitel gewidmet ist, im Index kommt das Wort *write* oder *writing* nicht vor. In Bausch und Krumm (1995) kann man sich gerade auf vier Seiten im Kapitel

«Übungen zum Schreiben» informieren. Dies erklärt, weshalb in diesem Kapitel weder auf Theorien noch auf empirische Forschung (ausser im vorher beschriebenen NFP-Projekt) zurückgegriffen werden kann. Anders als im L1-Erwerb, wo der Schriftlichkeit in den letzten Jahren grosse Beachtung geschenkt wurde, wird Schreiben auf Anfänger(-innen)niveau im Fremdsprachenunterricht noch sehr häufig auf Strukturübungen und Lückentexte reduziert. Dies aus mangelnder Kenntnis über den L2-Erwerb. Lehrmittelautor(-innen) waren lange Zeit der Meinung, die Lernenden sollten mit Schreiben nicht zu stark belastet werden. Im natürlichen Erwerb lerne man die Sprache auch ohne Schriftlichkeit. Freie Texte wurden im Fremdsprachenunterricht von Anfänger(-innen) sehr selten geschrieben, da man nicht wusste, wie man mit den Korrekturen umgehen soll und die Lernenden nicht entmutigen wollte.

Im Gegensatz dazu wird im immersiven Unterricht dem Schreiben ein grosser Stellenwert eingeräumt (vgl. Anhang 4). Da beim Schreiben im Gegensatz zum Sprechen der Produktionsprozess verlangsamt ist, bleibt Zeit für die inhaltliche und grammatische Reflexion. Häufig wird, im Gegensatz zu grammatischen Strukturübungen, ein breites Spektrum an grammatikalischem Wissen aktiviert. Schreiben steigert die sprachliche Verarbeitungstiefe und verstärkt so den Lerneffekt.

Die Abstützung auf beide Sprachen ist beim Schreiben besonders fruchtbar. Durch Sprachwechsel kann der Text oft auf ein höheres Niveau gehoben werden. L1-Einschübe werden bei der Überarbeitung des Textes durch entsprechende L2-Ausdrücke ersetzt. Durch die Überarbeitung von Texten können ein Ausdrucksniveau und eine sprachliche Korrektheit erreicht werden, die dem aktuellen Erwerbsstand vorauslaufen und damit die nächsten Erwerbsschritte unterstützen oder einleiten.

Eine wesentliche Unterstützung im Schreibprozess bilden kooperative Formen des Schreibens: gemeinsam einen Text verfassen, gegenseitig Texte austauschen, Rückmeldungen schreiben, überarbeiten, Texte gruppenweise oder in der Klasse vorlesen, besprechen. Wichtig ist das häufige Schreiben auch nur kurzer Texte (Notizen, kleine kreative Schreibformen, überregionale Korrespondenz auf dem Internet, mit Fax usw.).

Nicht alle geschriebenen Texte müssen von den Lehrpersonen korrigiert werden. Für eine Korrektur entscheidend ist die Zielsetzung. Dabei stehen einmal inhaltliche, ein anderes Mal eher sprachformale Aspekte im Vordergrund, d.h. einmal werden orthographische und grammatikalische Abweichungen nicht oder nur leicht in die Korrektur einbezogen, da der Inhalt mehr bewertet wird, ein anderes Mal ist es umgekehrt, z. B. bei adressatenbezogenem Schreiben. Die Korrektur richtet sich nach den Zielsetzungen in der Klasse und nach dem individuellen Erwerbsstand. Den Lernenden werden Strategien zur Selbstkorrektur und zur gegenseitigen Korrektur beigebracht. An die Korrektur können

sich gezielte individuelle Übungen im sprachformalen Bereich anschliessen. Vielseitige Schreibbarlässe vom kreativen Schreiben bis zum Sachtext bilden ein weites Übungsfeld für den sprachlichen Ausdruck.

#### 5.4.7 Präsentationskompetenz

Anders als im FU, wo die Lernenden häufig Ein- oder Zweiwortsätze oder reproduzierte, vorgegebene Strukturen äussern, werden sie im immersiven Unterricht angeleitet, mit den ihnen verfügbaren sprachlichen Mitteln begriffliche Inhalte aus den Sachfächern zu erarbeiten, zu diskutieren und zu präsentieren. Sie erhalten Gelegenheit, auch längere Passagen und Gesprächssequenzen zu bewältigen (etwas gemeinsam erarbeiten, diskutieren, vortragen, präsentieren, berichten, erzählen, vorspielen, Hörtexte für andere gestalten in direkter Interaktion oder in Aufnahmen). Die Möglichkeit sich schriftlich vorzubereiten kann dabei entlastend und bereichernd wirken.

Die Präsentationskompetenz (Art des Vortrags, verstehensunterstützende Massnahmen für die Zuhörenden wie Veranschaulichung mit Bildern, Karten, Skizzen, Abbau von Hemmungen, Evaluation der Präsentation usw.) kann den Lernenden vorgängig in einem L1-Bereich beigebracht und in der L1 trainiert werden (Martin, 1994).

#### 5.4.8 Sprachreflexion – über Sprachen sprechen – und integrierter Grammatikunterricht

Sprachreflexion findet in erster Linie ausführlich im L1- oder FU statt, der häufig neben dem immersiven Unterricht erteilt wird. Wenn es nicht die selbe Lehrkraft ist, kann die Immersions-Lehrkraft mit der Sprachlehrerin oder dem Sprachlehrer zusammenarbeiten. Ist dies nicht möglich, kann auch im Sachunterricht ab und zu auf etwas Sprachliches hingewiesen werden.

Der Begriff Sprachreflexion – das Nachdenken und Sprechen über Sprachen (Dialekt, Hochdeutsch, Sprachen in der Familie, andere Erstsprachen und andere Zweitsprachen, Wert der Sprachen, Bekanntheitsgrad und dessen Ursachen, Einstellungen zu den Sprachen usw., vgl. Kap. 2.3.2), deren grammatische Systeme und Produktionsbedingungen – wird hier bewusst weit gefasst. Er ist nicht gleichzusetzen mit dem Begriff Grammatik, da hier der eigenständigen Reflexion der Lernenden grosse Bedeutung zukommt und das Feld der Sprachreflexion sich auch auf andere Sprachen als die L2 und auf alle sprachlichen Gebiete, nicht nur auf die Grammatik im engeren Sinn, ausdehnt. Es ist z.B. auch wichtig, Textsorten zu kennen.

Grammatische Kenntnisse unterstützen die Sprachaufnahme und die Sprachproduktion. Der Grammatikunterricht stellt die form- und inhaltsbezogene Arbeit am Wortschatz und am Text in der L1 und der L2 in den Vordergrund. Er beantwortet neben den bekannten Fragen auch solche, wie z.B. die

folgenden:

- Woran erkennt man Wortarten?
- Wo stehen welche Wörter im Satz?
- Welche anderen Wörter sind mit dem gegebenen Wort verwandt?
- Wie heisst der Wortstamm (Wortfamilien)?
- Wie leite ich von einem Verb ein Nomen ab?
- Wie werden neue Wörter gebildet (z.B. Vor- und Nachsilben, Komposita)?
- Wie kann ich ein Wort umschreiben?
- Woher kommt das Wort?
- In welchen Situationen kann ich dieses Wort gebrauchen?
- Gibt es feste Wendungen mit diesem Wort?
- In welchen Sätzen kommt dieses Wort oft vor?
- Welche Assoziationen habe ich mit dem gegebenen Wort?
- Inwiefern unterscheidet sich eine Sprache von anderen Sprachen?

Ziel ist es, die Erscheinungen zu untersuchen, Antworten eigenständig formulieren und orthographische und andere Regeln erkennen zu lassen. Grammatische Formen und Regeln werden für Lernende dann verstehbar, wenn ihre Funktion, ihre Leistung zum Ausdruck einer bestimmten Bedeutung oder Mitteilung in einem konkreten Kontext einsichtig wird, wie z.B. Frageformen in einem Interview. Grammatische Kenntnisse helfen beim Erschliessen von Texten. Ein unbekanntes Wort ist beispielsweise durch seine Endung und seine Stellung im Satz als Verb erkennbar.

Die Lehrpersonen beobachten den Sprachstand ihrer Schüler(-innen) und versuchen, vom Bedarf der Lernenden ausgehend, die grammatikalische Entwicklung zu fördern. Dabei leisten das in der Klasse verwendete L2-Lehrmittel oder andere geeignete grammatische Übersichten Unterstützung. Gezielte Strukturübungen haben dann ihren Platz, wenn sie nicht losgelöst von der sprachlichen Wirklichkeit der Lernenden erfolgen, d.h. wenn sie sich am Sprachstand der Lernenden und an den Anforderungen der Sachtexte orientieren. Die Texte der Lernenden bieten oft den besten Ausgangspunkt, um auf grammatische Zusammenhänge aufmerksam zu machen. Die grösste Lernwirkung haben Fragen, die von den Lernenden selbst gestellt werden.

Kontrastive Vergleiche mit der L1 sind eine ergiebige Quelle für das Verstehen von grammatischen Strukturen in der L2. Dabei können (wortwörtliche) Übersetzungen von der L2 in die L1 wichtige formale und inhaltliche Einsichten bieten. Z.B. bezüglich der Syntax: *Je te vois* – Ich dich sehe. Oder: Ich sehe dich – *Je vois toi*.

#### 5.4.9 Austausch und Tandem

Ein grundlegendes Problem ist der Transfer der in der Schule gelernten Fremdsprache in sogenannt «echte» Verwendungssituationen. Gute Transferleis-

tungen hängen stark ab von der Einstellung gegenüber der L2, ihrer Sprecher(-innen) sowie der Lernmotivation. Immersive Unterrichtsformen schaffen zwar bessere sprachliche Voraussetzungen, genügen aber nicht, um tatsächlich den Kontakt zu Menschen im Sprachraum zu fördern und Einstellungen zu verändern. Wichtig ist, dass die Lernenden immer wieder erfahren, dass sie sich über die neue Sprache Zugang zu interessanten Informationen und Erfahrungen verschaffen können und dass sie Fortschritte machen (Eriksson, Le Pape, Serra Oesch, Reutener & Stern, 1997). Das geschieht einerseits bei 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, bei Kontakten über E-Mail und direkten Begegnungen anlässlich verschiedener Formen von Klassen- und Einzelaustausch<sup>21</sup>. Dabei sind Formen von Einzelaustausch, zum Beispiel der sogenannte «rollende Austausch», bei dem sich die Schüler(-innen) einzeln für eine oder zwei Wochen in der Kontaktklasse aufhalten, kurzfristigen Besuchen ganzer Klassen vorzuziehen (Gambembo, 1997). Für den Schüler(-innen)austausch innerhalb der Schweiz oder im Ausland wurden auch bereits gute Unterstützungsstrukturen aufgebaut. Die bestehende Literatur über Austauschpädagogik z.B. von Grosjean (1995) und Babylonia (1997), die viele praktische Anregungen enthalten, sowie bei weitergehendem Interesse die Forschungsberichte von Pekarek (1996) und Saudan (1999) sollten vorher konsultiert werden. Um die Lernenden an den Alleinaufenthalt in einem anderen Sprachgebiet, in einer anderen Kultur zu gewöhnen, wäre für Deutschschweizer Jugendliche auch eine erste Reise nach Deutschland oder Österreich zu erwägen.

Austausche von Lehrkräften zwischen den Sprachregionen wären ein grosser Gewinn nicht nur für den immersiven Unterricht. Gerade in diesem Bereich liegt ein grosses Potential brach. Lehrer(-innen) sollten darin unterstützt werden, über einen kürzeren oder längeren Zeitraum im andern Sprachgebiet in ihrer L1 unterrichten zu können.

Eine weitere ausbaubare Sprachlernform ist das Lernen im Tandem, das sich besonders ab der Sekundarstufe 2 eignen würde zur Unterstützung jeden Sprachunterrichts: «Zwei Menschen aus verschiedenen Sprachen und Kulturen begegnen sich, um sich gegenseitig ihre Sprache beizubringen.» (Künzle und Müller, 1990, S. 5). R. Hänni (1990) nennt dies eine «immersion à deux». Zwei Lernende mit je einer anderen L1 bestimmen eine Zeit, wählen einen Ort, vereinbaren ein Thema oder eine Aktivität mit bestimmten Zielen und schliessen einen Vertrag über eine bestimmte Dauer, z.B. ein halbes Jahr. Während der Zusammenkünfte wird je die Hälfte der Zeit in den beiden Sprachen gesprochen. Neben sprachlichen Fortschritten erfahren die Lernenden in der Regel auch viel über andere Lebensweisen und Kulturen.

#### 5.4.10 Lernjournal und Reflexion

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, warum ein Lernjournal wichtig ist beim Erlernen einer Fremdsprache und wie das Vorhaben realisiert werden kann. Bei der Begründung spielen zwei Aspekte eine Rolle, das *language awareness* Konzept und Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie sowie der Zweitspracherwerbsforschung.

Der Begriff der *language awareness*, auf Deutsch «sprachliche Bewusstheit», der auch von der interkulturellen Pädagogik beeinflusst wurde, hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Nach Rampillon (1994) muss die Bewusstheit in den folgenden vier Bereichen gefördert werden:

- im kognitiven Bereich die Bewusstheit über das System der Fremdsprache und die Fähigkeit darüber zu reflektieren,
- im pragmatischen Bereich die Bewusstheit über eigene Kommunikationsstrategien,
- im sozialen Bereich die Bewusstheit als Mittel zur Entwicklung der Toleranz, zum Verständnis für ethnische und sprachliche Varietäten, zur Wahrnehmung von Missbrauch der Sprache, z.B. als Instrument zur Manipulation,
- und im metakognitiven Bereich die Bewusstheit über den Verlauf und die Auswirkungen der eigenen Lernprozesse.

Die Führung eines Lernjournals betrifft neben den anderen Bereichen vor allem den metakognitiven Bereich.

In den letzten Jahren galt das Forschungsinteresse vermehrt der lernenden Person. Ein Ergebnis war die Erkenntnis, dass aller Unterricht weniger lehrerzentriert, dafür eher lernerzentriert zu erfolgen habe.

Es hat sich gezeigt, dass die Lernenden im Lernprozess einen sehr grossen Anteil haben und der Lernprozess von aussen nur bedingt gesteuert werden kann. Was die Lehrperson in Form von Instruktion inhaltlich lehrt, wird nicht unbedingt alles gelernt, und schon gar nicht zu dem Zeitpunkt, wo sie es gerne hätte. Viele innere und äussere Faktoren bestimmen, ob überhaupt gelernt wird, die Art und Weise zu lernen sowie den Zeitpunkt und den Perfektionsgrad. Wenn die Lernenden lernen wollen, d.h. wenn die Motivation vorhanden ist, setzen sie in einem Willensakt, der mit Anstrengung verbunden ist, alle ihre kognitiven, emotionalen und physischen Ressourcen kreativ ein, um neues Wissen zu erwerben. Dabei gibt es eine grundlegende Voraussetzung: Nur wenn neues Wissen einen Ankerpunkt im bereits vorhandenen Begriffs- und Wissenssystem findet, kann es bleibend verknüpft und gespeichert werden (daher auch das bekannte Abholprinzip), bis es für eine entsprechende Aufgabe abgerufen werden muss. Zwei Konsequenzen ergeben sich daraus: Die bedarfsabhängige Individualisierung (auch Binnendifferenzierung) des Unterrichtsgeschehens und die gleichzeitige Autonomisierung der Lernenden.

Von den Projekten aus der Deutschschweiz ermutigen vor allem Erfahrungen von Beck, Guldemann und Zutavern (1994, zitiert nach Reusser & Reusser-Weyeneth) und Stern et al. (1998) aber auch die Versuche von Ruf und Gallin (1990) und Gassmann (1992), das Lernjournal als eine Möglichkeit der Förderung eigenständigen Lernens in die Praxis umzusetzen.

Diesbezügliche Erkenntnisse sollen – ohne sie zu überschätzen – auch den Lehrenden weiterhelfen, ihre anspruchsvolle Aufgabe besser zu meistern und Lernprobleme ihrer Schüler(-innen) klarer erkennen und bearbeiten zu können. Die Lehrkraft wird Verantwortung bewusst schrittweise abgeben, was zu einer Veränderung ihrer traditionellen Rolle führt, zu einem veränderten Lehrer(in)-Schüler(in)-Verhältnis.

Die Lernenden haben mehr Erfolg, wenn sie den Bewusstheitsgrad über ihre individuellen Lernvoraussetzungen, Stärken und Schwächen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Begründungen und ihre Motivation erhöhen können. Neben der Selbstbeobachtung fördern Kenntnisse über Lernstrategien sowie Anleitungen zur Planung, Steuerung, Überwachung und Kontrolle einzelner Lernschritte den Lernprozess. Mit dieser Art von Kenntnissen erhalten die Lernenden u.a. eine Basis zur Übernahme von Selbstverantwortung und Autonomie. Wie die Lehrenden die Lernenden dabei am besten anleiten können, zeigt folgende Erkenntnis:

Es lag nahe anzunehmen, dass die Kenntnisse über das kognitive und metakognitive Repertoire eines erfolgreichen Lerner auf weniger erfolgreiche Lerner übertragen werden könnten. Daraus entstanden zahlreiche Kurse zur Vermittlung von Lerntechniken oder es wurden neue Unterrichtsinhalte zum Lernen des Lernens definiert. Diese Ansätze erwiesen sich aber bald als Irrtum. Expertenwissen lassen sich nicht so leicht in die Köpfe von Novizen übertragen. Zwar ist es notwendig und aufschlussreich für die Entwicklung der Theorie der Metakognition, Experten zu beobachten und ihr Verhalten zu analysieren. Für die Lernnovizen entscheidender als die Kenntnisse metakognitiver Prozesse ist aber das eigenständige Erfahren, Beobachten und Erkennen dieser Prozesse (self-monitoring). ...

Der Transfer von Strategien gelingt offenbar nur dann, wenn die Lernenden die Strategien so in einem Anwendungskontext lernen, dass gleichzeitig auch die Bedingungen für eine erfolgreiche Strategieranwendung gelernt werden können. ...

Metakognition bringt insofern eine Alternative, als in ihrer Perspektive nicht die gemeinsamen Elemente in der Lösung von Aufgaben oder in Lernsituationen den Transfer ermöglichen, sondern die individuellen An- und Vorgehensweisen, die das kognitive Wirken eines Lernenden überwachen, stützen, steuern und kontrollieren. (Beck, Guldemann & Zutavern, 1994, zitiert nach Reusser, S. 208–209)

Die Lernenden sollen für die Umsetzung eine Anleitung zum Nachdenken über das eigene Französischlernen erhalten mit dem Ziel

- das eigene Lernverhalten besser kennenzulernen
- die eigenen Stärken und Schwächen zu formulieren versuchen
- schreibend Probleme als solche zu erkennen und nach Möglichkeiten zu suchen, diese zu überwinden
- die eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen
- den eigenen Lernweg, der sonst leicht vergessen wird, zu dokumentieren
- mit den Kamerad(inn)en und dem Lehrer oder der Lehrerin die Lernerfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen
- zu erleben, dass der Erfolg ein Stück weit in der eigenen Hand liegt

Nicht nur die Lernenden, auch die Lehrenden sollen in ihrer Aufgabe unterstützt werden. Viele Nachfragen bei Lehrkräften z.B. in Weiterbildungskursen haben gezeigt, dass ein Grossteil die Führung eines Lernjournals (es könnte auch anders benannt werden) im Grunde genommen befürwortet und den möglichen Gewinn einsieht. Einige, die es versuchten, haben es aber leider oft bald enttäuscht wieder aufgegeben mit der Begründung, es sei schwierig gewesen, die Lernenden länger zu motivieren. Die Vermutung liegt nahe, dass es zum einen verständlicherweise an einem umfassenden lernpsychologischen Konzept oder an einer guten Anleitung gefehlt hat und zum anderen den betreffenden Lehrkräften die Unterstützung durch Kolleg(inn)en oder Fachleute versagt geblieben ist. Die Lehrkräfte müssen genügend unterstützt werden, damit ein Misserfolg vermieden werden kann. Sie dürfen auf keinen Fall zum Mitmachen gezwungen werden. Es kann z.B. eine Form gefunden werden, die verschiedene Varianten offenlässt:

1. Die Lernenden können nach Anleitung selbstständig mittels gezielter Fragen über das Lernen reflektieren und mit den Kamerad(inn)en darüber sprechen, wenn sie wollen.
2. Die Lehrenden lassen sich auch auf dieses für sie mehr oder weniger neue Feld ein und unterstützen die Lernenden nach Anleitungen und ihren eigenen Möglichkeiten.

In der Praxis braucht es auf jeden Fall eine Anleitung für Lehrende und Aufträge für die Schüler(-innen). Einträge sollen in ein «Journal» geschrieben werden. Das «Journal» ist ein Heft, in dem die Lernenden freie Texte, Übungen, selbst entdeckte Grammatikregeln und Einträge zum persönlichen Lernen formulieren.

Das Heft wird periodisch durch die Lehrperson angeschaut, wobei Kommentare zu den Einträgen geschrieben werden und einzelne Beiträge korrigiert werden können. Wenn die Lernenden z.B. in einem Lehrmittel regelmässig auf

Fragen stossen, kann unabhängig von den Lehrenden eine Auseinandersetzung mit der Sache auf verschiedenen Intensitätsstufen stattfinden.

Folgende Fragen können gestellt werden: z.B.

kognitiv:

Stärken und Schwächen bezüglich Grammatik, Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben, Aussprache, Wortschatz, Nachschlagen im Wörterbuch

metakognitiv:

Lerntyp / Lernstil, Vorlieben / Abneigung, Vorgehen bei Schwierigkeiten, Vorbereitungen auf Selbst- und Fremdevaluation

sozial:

Zusammenarbeiten mit andern, Verhältnis zur französischen Sprache und französisch sprechenden Menschen, Verhältnis zu anderen Sprachen, etc.

pragmatisch:

Kenntnisse über Kommunikationsweisen und eigenes Verhalten.

Die Reflexion des eigenen inhaltlichen und sprachlichen Lernens im Sinne der in den letzten Jahren vielfach geforderten Lernerorientierung ist ein wichtiger Bestandteil des immersiven Unterrichts (vgl. Sprachreflexion in Kap. 5.4.8 und Lernstrategien in Kap. 3.3). Diese eigenständige Reflexion kann methodisch unterschiedlich initiiert werden: durch Gespräche in Gruppen oder in der Klasse, mündlich oder schriftlich. Im Lernjournal setzen sich Lernende mit ihren Fortschritten und Irrtümern schriftlich auseinander und ziehen daraus Konsequenzen für weitere Aktivitäten. Der Eintrag (Auszug) einer Schülerin ins Lernjournal nach einer Prüfung führt das anschaulich vor:

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» = «dieses» anstatt «c'est» = «das ist» geschrieben.

René croit: Ich habe nicht gewusst, wie man dieses Wort 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 3 Texte einfacher zu verstehen als die 3 letzten. Zwei Informationen habe ich nicht gefunden, und bei einer dritten bin ich nicht sicher, ob sie stimmt. (Eriksson, Le Pape Racine & Reutener, 2000)

Neben Reflexionen zur Grammatik werden u.a. auch Gedanken zum eigenen Lernstil, zum Lerntyp, zur Zusammenarbeit mit anderen, zum Verhältnis zur L2 angeregt. Lernjournalenträge sind Ausgangspunkt für den Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden. Schriftliche Einträge dokumentieren die Lernentwicklung, die ihnen in der Regel wenig bewusst ist, für die Lernenden selbst, erhöhen die Verbindlichkeit ihrer Lernhandlungen und fördern die Eigenverantwortung.

### 5.5 Die Rolle der L1

Da sich die Lernenden im immersiven Unterricht auf Inhalte konzentrieren, können sie meist nur das so genannte «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 häufig nicht ausreichen. Das führt dazu, dass Strategien zum Verstehen und Sprechen benötigt, resp. beansprucht werden, mit denen die sprachlichen Hindernisse überwunden werden können: Fragen nach Wörtern, Umschreibungen, Nachfragen, Wiederholungen und Rückgriffe auf die L1.

Solche Hilfs- oder Unterstützungsstrategien kommen typischerweise in Interaktionen zwischen Sprachlernenden und kompetenten Sprecher(-innen) der L2, z.B. den Lehrer(-innen), zum Zug (vgl. Kap. 2.3.3). Teilen die GesprächspartnerInnen in der exolingualen Situation mehr als eine Sprache, wird auch der Rückgriff auf diese (mehr oder weniger geteilte) Zweisprachigkeit bei Verständigungsproblemen möglich und in natürlichen (ausserschulischen) exolingualen Gesprächssituationen auch weitgehend genutzt. Dabei können verschiedene Formen von Kodewechsel beobachtet werden, wie z.B. das sog. *code switching*. Die Voraussetzung der Zweisprachigkeit der Partner ist im FU gegeben, der Rückgriff auf die L1 jedoch bis heute weitgehend verpönt. Im Gegensatz dazu geht es zentral darum, den bilingualen Sachunterricht als *bilingualen* Raum zu definieren (anders als in der totalen Immersion) und die bilingualen Kompetenzen aller Beteiligten für das Sprachlernen zu nutzen.

Das Modell des zweisprachigen Lernens für Lernende mit noch geringen L2-Kompetenzen weist also der Erstsprache eine bedeutende Rolle zu, die mit zunehmenden Kenntnissen kontinuierlich abnimmt. Das Merkmal *bilingual* bedeutet ein Miteinander von L1 und L2 in bestimmten Situationen des Unterrichts. Anspruchsvolle Situationen können in der starken Sprache (L1) so vorbereitet werden, dass anschliessend die «schwache» Sprache (L2) für ausgewählte sprachliche Tätigkeiten auf interessante und motivierende Weise eingesetzt werden kann. Die Anteile der L1 und L2 – und damit die Sprachlernsitua-

tionen – variieren. Das Miteinander von L2 und L1 im bilingualen Sachunterricht zwingt zu einer reflektierten Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, indem die Anteile der beiden Sprachen überprüft und geeignete Lernmethoden gesucht werden müssen. Spezifische Kompetenzen (z.B. Überarbeiten von Texten oder globales Leseverstehen) sollen zuerst in der L1 bekannt gemacht und selbstverständlich werden; die Arbeit mit zweisprachigen Wörterbüchern wird zur alltäglichen Routine.

Verschiedene Formen des Sprachwechsels und der Sprachmischung werden nicht unterbunden, sondern bewusst zugelassen, da sie das sprachliche Repertoire der Lernenden vergrössern und ein flexibleres Sprachverhalten fördern, wie der nachfolgende Ausschnitt aus einem Phantasieaufsatz zeigt:

Un géant saut dans le (furi) Wald. Maintenant le lever du soleil. Le petit géant est faible et maigre. Il doit (wird) mourir. Terrible creatures (verfolgen) lui. Le géant voit une grenouille. Il prit la grenouille lui (zu helfen). La grenouille dit: «Saut dans l'étang.» Le petit géant saut, la grenouille aussi. Dans l'étang la grenouille montre (eine unterirdische Höhle). Elle montre lui son doux lit. «Va schlafen.» Le petit géant schläft même. etc. (Erster Textentwurf eines Schülers. Einige Wörter waren vorgegeben.) (Eriksson, Le Pape Racine & Reutener, 2000)

Im bilingualen Sachunterricht soll vermieden werden, dass derselbe Stoff zweimal, d.h. zuerst in der L2 und dann, zum besseren Verständnis, noch einmal in der L1 (oder umgekehrt) erklärt wird. Wird dieser Ablauf zu einer Gewohnheit, durchschauen ihn die Lernenden und ihre Aufmerksamkeit bei der Arbeit in der L2 geht verloren.

### 5.6 Die Funktion des kursorischen Lehrmittels

Das Modell sieht vor, den lehrbuchgeleiteten Sprachunterricht fortzuführen, solange die L2-Kompetenzen noch zu gering sind, um einem einsprachigen Sachunterricht folgen zu können. Die zweisprachigen Sequenzen ergänzen und erweitern den Lehrgang oder übernehmen einzelne Funktionen desselben oder umgekehrt. Die Technik des sinnerschliessenden Lesens beispielsweise erwirbt man effizienter an authentischen Texten interessanten Inhalts als mit Hilfe konstruierter Lehrbuchtexte. So wird der künftige FU bei noch niedriger Kompetenz der Lernenden auf zwei parallelen Strängen vorgesehen: (1) auf einem inhalts- und fertigungsbezogenen Strang mit mehr oder weniger abgerundeten Sequenzen, die einen festen Bestandteil des Sachunterrichts bilden; (2) auf einem lehrbuchgeleiteten, kursorischen Strang, dessen Bedeutung mit zunehmender Kompetenz immer geringer wird.

Wichtig ist, dass das verwendete Lehrwerk offen, d.h. modularartig konzipiert

ist und einen freien, selektiven Einsatz begünstigt und die Lehrkräfte zusammenarbeiten, (wenn es nicht ein- und dieselbe Person betrifft).

### 5.7 Evaluation von Inhalt und Sprache

Im Unterschied zum traditionellen FU muss im immersiven Unterricht nicht die Sprachkenntnis evaluiert werden, sondern der fachliche oder sachliche Inhalt. Allenfalls kann gelegentlich auch die eigene Arbeitshaltung und das Vorgehen beim Lernen zum Gegenstand einer zusätzlichen Frage gemacht werden.

Die Evaluation des Sachinhalts in einer L2 bietet zum jetzigen Zeitpunkt, wo die Methode noch in ihren Anfängen steckt, verschiedene Schwierigkeiten: Die sprachlichen Möglichkeiten in der L2 und die Anforderungen an die sachliche Formulierung klaffen im Quasi-Anfängerunterricht stark auseinander, auch dann, wenn bei jedem Thema der wichtigste Wortschatz aufgearbeitet wird. Den Lernenden sollten aber durch die vorläufig noch mangelnde Sprachkompetenz keine Nachteile erwachsen bei der Benotung der Sachkenntnisse. Wie kann man in dieser Lage vorgehen? Eine Möglichkeit wäre, die Fremdevaluation in der L1 durchzuführen, was bedeuten würde, dass die Fachtermini (es sind häufig internationale Wörter) auch in der L1 gelernt werden müssten. Eine zweite Möglichkeit wäre, die Aufgaben so zu stellen, dass nur rezeptive Sprachleistungen zu erbringen sind (Zuordnungen, multiple choice, Tabellen usw.). Eine dritte Möglichkeit könnte darin bestehen, die Evaluation in der L2 durchzuführen, aber bei sprachlichen Schwierigkeiten Antworten in der L1 zu erlauben. Es versteht sich von selbst, dass sprachliche Unzulänglichkeiten nicht berücksichtigt werden dürften. Eine vierte Möglichkeit wäre, den Lernenden freizustellen, in welcher Sprache sie schreiben wollen. Erfahrungen haben gezeigt, dass es dabei zu den wenigsten Konflikten kommt und die L2 allmählich immer öfter eingesetzt wird. Es bleibt der Lehrkraft überlassen, je nach Situation die passendste Form zu finden. Es wäre möglich, sich jeweils gemeinsam mit den Lernenden auf eine Form zu einigen. Auf der schulstrukturellen Ebene muss sie in Absprache mit den Eltern und Behörden Wege finden, die die gefürchteten Rekurse vermeiden helfen. Das bisher Gesagte bezieht sich nur auf das Anfangsstadium. Nach ein bis zwei Jahren zweisprachigen Unterrichts verschiebt sich das Gewicht auf die L2, und Fremdevaluationen in der L2 werden zum Normalfall.

Evaluation bedeutet Kontrolle der erbrachten Leistungen. Der bilinguale Sachunterricht betont hier die Wichtigkeit der Selbstkontrolle und der Kontrolle im sozialen Kontext der Lerngruppe (vgl. Schreiben und Lernjournal) im Gegensatz zu der oft einseitig auf Fremdkontrolle ausgerichteten traditionellen Praxis.

Eine Evaluation der sprachlichen Fertigkeiten kann im immer noch ange-

botenen Fremdsprachenunterricht stattfinden. Für die Fremd- und Selbstevaluation empfiehlt es sich u.a., den Beurteilungsraster des Europäischen Sprachenportfolios beizuziehen, der im Rahmen eines Nationalen Forschungsprogramms für den Europäischen Raum entwickelt und gegenwärtig gesamt-europäisch evaluiert wird. Der Raster beschreibt differenziert die einzelnen zu erreichenden Kompetenzen in den unterschiedlichen Fertigkeiten auf unterschiedlichen Lernniveaus (Schneider, North, Flügel & Koch, 1999). Die Evaluationssteile müssen dem Sprachstand der Klasse und den einzelnen Schüler(-innen) angepasst werden. Die formative und förderorientierte Beurteilung steht dabei im Zentrum. Sie macht die Bewertungskriterien für die Lernenden transparent, gibt Aufschluss über das Erreichen der Lernziele und macht Vorschläge zur Aufarbeitung individueller Defizite. Formative Beurteilung ermöglicht eine individuelle Leistungsbeurteilung der Lernenden.

### 5.8 Anforderungsprofil für Lehrkräfte

Zur Gestaltung des bilingualen Sachunterrichts im beschriebenen Projekt (Kap. 4) brachten die Lehrkräfte eine gute Sprachkompetenz, Interesse an der L2-Kultur und Motivation zur Veränderung des eigenen Unterrichts mit. Ein vertieftes Verständnis für sprachliche Lernprozesse erwarben sie sich im Laufe der drei Jahre durch begleitende Fortbildung. Der Einstieg in den bilingualen Sachunterricht stellte Anforderungen an die Ausdauer und das Durchhaltevermögen von Lehrenden und Lernenden.

Bisherige Erfahrungen mit Immersion – vor allem in Kanada – haben gezeigt, dass ein von Native speakers immersiv unterrichtetes Fach einem traditionellen Fremdsprachenunterricht (FU), vor allem im Hörverstehen, überlegen ist. Native speakers garantieren aber nicht automatisch einen guten Unterricht, wie folgende Untersuchung gezeigt hat: Swain und Lapkin (1986, zitiert nach Klapper, 1996) nahmen 19 Immersionsklassen je einen Tag lang auf Tonband auf und hörten, dass 81% der Antworten der Schüler(-innen) aus nur einem Wort bestanden. Das heißt, dass auch Native speakers eine zusätzliche Ausbildung in Immersionsdidaktik brauchen.

Wenn nun in Europa Immersion auf breiter Ebene, auf allen Altersstufen eingeführt werden soll, wird man vor dem Problem stehen, dass es nicht genug Native speakers gibt. Also müssen Lehrkräfte mit guter L2-Kompetenz eingesetzt und weitere Anstrengungen unternommen werden, die L2-Kompetenz aller Lehrkräfte zu erhöhen. Immersiv unterrichtende Lehrkräfte haben dazu bessere Möglichkeiten als L2-Lehrkräfte, denn es ist eine bekannte Tatsache, dass L2-Lehrkräfte, die nach einem Lehrmittel unterrichten, vor allem im Anfängerunterricht mit der Zeit auf dessen Niveau fixiert bleiben. Immersiver Unterricht bietet an sich eine Chance, die funktionale Sprachkompetenz der Lehr-

kräfte zu erweitern (*training on the job*), da das Fachvokabular und die Fachinhalte gelernt werden müssen, was eine ausgedehnte Lektüre und Sichtung weiterer authentischer Medien bedingt. Bereits diese Vorbereitung bei der Materialsammlung genügt in vielen Fällen zur Erteilung des Sachfaches. Selbstverständlich muss es ein Anliegen und eine Haltung jeder Lehrkraft sein, die eigene Sprachkompetenz bei jeder sich bietenden Gelegenheit zu verbessern. Dazu braucht es die Bereitschaft, sich auch in anspruchsvollen, neuen Situationen verständlich machen zu wollen und nach dem bestmöglichen Ausdruck zu suchen. Es braucht eine gewisse Grosszügigkeit gegenüber der Sprache. Nicht-Native speakers sollen im Unterricht zu ihren Schwächen stehen und ihrer Klasse ein Lernmodell sein.

Eine weitere Grundvoraussetzung ist sicher Offenheit gegenüber der L2-Kultur und Interesse an deren Entwicklungen und Veränderungen. Der Einbezug authentischer Medien in den Unterricht setzt den Umgang der Lehrperson mit diesen Medien voraus. Dieser Umgang kann nicht durch "fertige" Unterrichtsmedien ersetzt werden. Die «immersive» Lehrperson schaut gelegentlich in der L2 fern, liest ab und zu eine Zeitung, eine (Jugend)zeitschrift oder ein Buch in der L2. Die vorgezeichnete Unterrichtsform verlangt von den Lehrkräften insgesamt eine Professionalisierung als Fremdsprachenlehrkraft – oder vielleicht einfach als Sprachlehrkraft. Es stellt methodische Anforderungen, die über die Arbeit mit einem Lehrmittel hinausgehen, z.B. Sensibilität für den Zeitpunkt und die richtige Sprachlernsituation, Wissen wie man Gesprächs-, Schreib- oder Lektüresituationen arrangiert und in ein Thema integriert oder wie Lernfortschritt evaluiert werden kann. Wie im L1-Unterricht ist auch hier das Interesse an Sprachlernvorgängen, das Interesse an den Lernfortschritten und Lerneigenarten der Lernenden und eine Offenheit für Entwicklungen in der Sprachlern-/lehrforschung nötig.

Die Zusammenarbeit in einem Team (Vorbereitung, Erfahrungs- und Materialaustausch, fächerübergreifender Unterricht) – im Rahmen von Fortbildung oder mit Kolleg(-innen) im Schulhaus – wirkt bei dieser Unterrichtsform besonders entlastend und kann mehr Sicherheit und Vertrauen in die eigene Arbeit bringen.

### 5.9 Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte

Damit immersive Schulmodelle verwirklicht werden können, müssen v.a. in der Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte grosse Anstrengungen unternommen werden. Obwohl in den letzten Jahren diese Thematik in der Lehrer(-innen)fortbildung vermehrt Eingang gefunden hat, ist es noch ein weiter Weg bis zur systematischen Ausbildung im Hinblick auf immersiven Unterricht. Die in diesem Zusammenhang realisierten Projekte und die begleitende Eva-

luation der Lernergebnisse leisten einen Beitrag, um diese Unterrichtsform auch lehr- und lernbar zu machen.

An den Hochschulen und den Institutionen der Lehrer(-innen)weiterbildung sollten Ausbildungsgänge für Immersionsunterricht, die auch vertiefte Kenntnisse über den L1- und L2-Erwerb vermitteln, mit entsprechenden Diplomen geschaffen werden, wie z.B. an der Bergischen Universität, Gesamthochschule Wuppertal oder an der Ruhr-Universität Bochum. Insbesondere sollte für die Fachlehrkräfte der Natur- und Sozialwissenschaften mit guten Kenntnissen einer L2 eine Zusatzausbildung für immersive Unterrichtsformen in ihren Fachbereichen angeboten werden. Eine Sensibilisierung für sprachliche Phänomene überhaupt könnte jeden Unterricht bereichern, da jeder Unterricht auch immer Sprachunterricht ist.

In der nachmaturitären Lehrer- und Lehrer(-innen)ausbildung sollten an Stelle von weiterem FU Fächer in immersiven Unterrichtsformen angeboten werden. Eine systematische Einführung in die Sprachlehr- und -lernforschung kann ebenfalls in einer L2 angeboten werden. Dazu gehört auch die Partizipation an unterrichtsbezogener Forschung im Rahmen des Forschungsauftrags zukünftiger Pädagogischer Hochschulen. Die Studiengänge von Pädagogischen Hochschulen sollten von Anfang an offen und modular konzipiert werden, so dass die Studierenden einen Teil ihrer Ausbildung in einer andern Sprachregion absolvieren können. Das bedingt Zusammenarbeit oder Partnerschaften zwischen pädagogischen Ausbildungsstätten über die Sprach- und Landesgrenzen hinweg, wobei für Deutschschweizer Lehrkräfte neben anderen Sprachgebieten auch ein Aufenthalt in Deutschland oder Oesterreich für die L1 gewinnbringend wäre.

### 5.10 Planungshilfe bei der Einführung von immersivem Unterricht

Bei der Etablierung eines Unterrichtssettings für jede Art immersiven Unterrichts gilt es die folgenden 13 organisatorischen und situativen Unterschiede zu berücksichtigen, die eine starke Variabilität in der Organisation erzeugen.

#### 1. Beginn des Zweitspracherwerbs:

- frühe totale IM: Die ersten zwei, drei Kindergarten- und Schuljahre finden ganz in der Zweitsprache statt (z.B. für Deutschsprachige in romanischen Gemeinden im Kt. Graubünden).
- frühe, partielle IM: Mit Beginn der Schulzeit werden einige Fächer in der L2 erteilt (z.B. Brig, Sitten, Siders, Monthey, Bözingen/Biel).
- mittlere IM: Wenn zuerst traditionell FU erteilt wird und ab 3./4. bis 7./8. Klasse ein Teil der Fächer immersiv.
- späte partielle IM: IM ab dem 8./9. Schuljahr (z.B. Gymnasien; Biel).
- minimale Immersion: Wenn die Zweitsprache nur in 1–2 Lektionen pro Wo-

che in einem Sachfach eingesetzt wird (Speicher, Kt. Appenzell, Hombrechtikon, Kt. Zürich).

## 2. Ziel des Unterrichts:

- Je nachdem, ob perfekte oder nur funktionale Kenntnisse erworben werden sollen, hat das Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung.

## 3. Klassenzusammensetzung betreffend der Ausgangssprachen:

- In selteneren Fällen geht man von einsprachigen Klassen aus, die eine in der Gesellschaft bedeutungsvolle Sprache lernen, z.B. eine französischsprachige Klasse, die Deutsch lernt oder in Kanada anglophone Lernende, die Französisch lernen.
- Wenn eine Klasse mehrsprachig ist, wie es u.a. in Städten und Agglomerationen der Fall ist, kann nicht auf «die» Erstsprache zurückgegriffen werden, vor allem dann nicht, wenn die Lehrkraft keine Kenntnisse dieser Sprachen hat. Der Unterricht muss in diesen Fällen ausschliesslich in der Zielsprache (Landessprache des Ortes oder eine andere Sprache) erteilt werden.
- Von reziproker IM (dual-way bilingual immersion) spricht man, wenn in einer zweisprachigen Klasse, in der die Schüler/-innen je eine stärker und schwächer gesellschaftlich anerkannte Sprache sprechen, in beiden Sprachen Unterricht erhalten, damit sie in beiden Sprachen (fast) gleiche Kompetenzen entwickeln (z.B. Biel/Bienne, Samedan).

## 4. Sprachkenntnisse der Lehrkräfte:

- Annähernd ausgeglichen zweisprachige Lehrkräfte oder solche mit guten L2-Kompetenzen können den Unterricht in zwei Sprachen allein abdecken (1 Person = 2 Sprachen). Wenn solche Ressourcen an einem Ort nicht vorhanden sind, braucht es zwei Personen, die in der Regel Native speakers sind.

## 5. Sprachkenntnisse der Lernenden: Anfänger/-innen oder bereits Fortgeschrittene.

## 6. Vorhandensein von Materialien des betreffenden Sachfaches auf einem geeigneten L2-Niveau

## 7. Angewendete Methoden:

- ob sie neben der Vermittlung der Sache eine optimal sprachfördernde Wirkung haben oder nicht, was für die Lehrkräfte eine entsprechende Ausbildung zur Erteilung eines integrierten Sprachunterrichts bedingt.

## 8.-10. Unterschiede allgemeiner Art, die den Unterricht nicht betreffen, obwohl sie ihn beeinflussen:

### 8. Reihenfolge des Erwerbs:

- Der Erwerb kann gleichzeitig (simultan) oder hintereinander (sukzessiv) stattfinden, z.B. zwei Erstsprachen gleichzeitig, was den Unterricht nicht tangiert, oder die zweite und dritte Sprache gleichzeitig in der Schule.

### 9. Wert der Zielsprachen:

- Es gibt Sprachen mit niederem und solche mit hohem Prestige. Je nachdem

wirkt sich der Wert der Sprachen schulisch oder ausserschulisch auf die Lernmotivation aus.

## 10. Gesellschaftlicher Wert der Herkunftssprachen:

- Es gibt Sprachen, die ein hohes Prestige geniessen (z.B. Englisch), und andere, die von sehr wenigen Menschen gelernt werden wollen, Sprachen, deren Kenntnis nicht zu mehr Ansehen oder Einkommen verhilft. Menschen aus den entsprechenden Kulturkreisen haben eine ganz andere psychische Befindlichkeit und ganz andere, häufig schlechtere Voraussetzungen für einen weiteren Spracherwerb. Da ihre Muttersprache häufig abgelehnt oder nicht beachtet wird, kann es zu ihrer Vernachlässigung bis zu ihrer Aufgabe führen. Man nennt dies subtraktiven Bilinguismus, wohingegen das Erlernen einer prestigeträchtigen Sprache zu additivem Bilinguismus führt.

## 11. Zeitanteil der L2 Exposition:

- Ob mit minimaler, partieller oder totaler Immersion begonnen werden soll.

## 12. Verteilung der Erst- und Zweitsprachen im zeitlichen Ablauf des Unterrichts:

- Der Wechsel von einer Sprache in die andere kann von einem Extrem - d.h. z.B. Wechsel in jeder Lektion (bilingualer Sachunterricht) bis zum anderen Extrem z. B. halbjährlicher Wechsel - führen.

## 13. Teilnahmestatus:

- Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob die Lehrkräfte und/oder die Lernenden freiwillig oder gezwungenermassen an immersivem Unterricht teilnehmen.

Zum raschen Überblick seien die oben erklärten Unterschiede in Tabellenform nochmals zusammengefasst. (Siehe nächste Seite)

## Planungshilfe für immersive Projekte

1. Alter bei Beginn	frühkindlich: früh: mittel: spät:	0-3,4 Jahre 3/4-5/6 Jahre (vor dem Schriftterwerb) 7/8-14/16 Jahre bis zur Pubertät (evtl. mit 11/12 Jäsur, abstraktes Denken) ab 16 Jahre bis ins hohe Erwachsenenalter		
2. Ziel	perfekte Kenntnisse wie Native speaker	funktionale Kenntnisse		
3. Klassenzusammensetzung:	monolingual	plurilingual = alle möglichen Varianten	bilingual = reziproker Bilingualismus reziproke Immersion	
4. Lehrkräfte	<1 Person = 1 Sprache, d.h. es braucht pro Klasse mind. 2 Lehrkräfte, die in der Regel Native speaker sind	>1 Person = 2 Sprachen, d.h. es braucht nur eine Person, die in der L2 über gute Kompetenzen verfügt		
5. Lernende	Anfänger(-innen), geringe Kompetenz	bereits gute Kompetenzen in allen kommunikativen Fertigkeiten		
6. Materialien	nicht vorhanden	vorhanden		
7. Methoden	nicht angepasst	optimal		
8. Reihenfolge des Erwerbs	gleichzeitig simultan	hintereinander sukzessiv		
9. Wert der Zielsprache	Sprache mit niedrigem Prestige	Sprache mit hohem Prestige		
10. Wert der Herkunftssprache(n)	niedriges Prestige subtraktiver Bilingualismus Submersion	hohes Prestige additiver Bilingualismus Immersion		
11. Zeisanteil	totale Immersion	partielle Immersion		
12. Sprachverteilung/ Anteile z.B.:	Morgen oder Nachmittag	1. oder 2. Hälfte der Woche	je 50% innerhalb der Lektion	weitere Verteilungsmöglichkeiten
13. Teilnahme-status	obligatorisch für Lehrkräfte	obligatorisch für Lernende	freiwillig für Lehrkräfte	freiwillig für Lernende

Tab. 4 Unterschiedliche Ausgangsbedingungen

Die verschiedenen Situationen haben organisatorische, psychologische und didaktische Konsequenzen und ziehen demnach auch verschiedene Unterrichtsmodelle nach sich.

Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, dass es vorderhand in der Schweiz nur wenige generalisierbare Modelle gibt, die bereits auf ein paar Jahre zurück-

blicken können. In den Jahren 1998 und 1999 sind auf allen Stufen sowohl Schulversuche in Form von Langzeitprojekten als auch mittlere und kleinere Projekte begonnen worden, die aber noch zu wenig fortgeschritten und evaluiert sind, um sie bereits als Modelle einsetzen zu können.

Es ist von Vorteil, wenn immersive Projekte umfassend geplant sind und auf einen breiten Konsens von allen Beteiligten bauen können. Je nach Grösse des Projekts und der Komplexität der Verhältnisse kann diese Planung einen erheblichen Aufwand darstellen. Es sind Projekte in geringem (z.B. von einer einzelnen Lehrkraft) und grossem Umfang möglich und sinnvoll. Aber da die Kenntnisse über Spracherwerb und speziell die didaktischen Voraussetzungen enorm variieren, ist eine vorgängige minimale Einführung und eine fachliche Begleitung der noch wenig ausgebildeten Lehrkräfte absolut notwendig, damit der betriebene Aufwand in einem sinnvollen Verhältnis zum Ertrag steht. Es muss mit allen Mitteln ein Misserfolg, ein Kräfteverschleiss oder eine Desillusionierung vermieden werden, was heisst, dass es vorzuziehen ist, mit kleineren Projekten zu beginnen und diese sorgfältig aufzubauen oder bei Grossprojekten genügend Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

30 Man kann den Laut abwechslungsweise hören und aussprechen lassen und so lange korrigieren, bis er stimmt. Evtl. wäre auch didaktisches Material aus der Hörbehinderten-Didaktik nützlich.

31 CH-Stiftung Jugendaustausch, 4500 Solothurn, Leitung Silvia Mitteregger

## 6. Ausblick

Der Begriff der Immersion hat in den letzten Jahren Eingang in viele Fachzeitschriften, Fortbildungsveranstaltungen und Lehrerzimmer gefunden. In der Schweiz sind auf allen Stufen in vielfältigen Kombinationen Projekte angelaufen. Das Gelingen dieser Projekte hängt nicht nur vom Engagement der Lehrkräfte und der Lernenden ab, das in den meisten Fällen sehr gross ist, sondern auch davon, ob es den in der Einleitung erwähnten beteiligten Wissenschaftszweigen ein Anliegen ist und es ihnen gelingen wird, ihre neuesten Erkenntnisse in der Praxis zu implementieren. Die Notwendigkeit dieser Verbindung wird in dieser Arbeit offensichtlich:

In einer Einführung in den immersiven Unterricht wurden verschiedene Begriffe geklärt und die Entstehungsgeschichte und Wirksamkeit von Immersion dargelegt. Aus den kanadischen und deutschen Erfahrungen ging hervor, dass immersiver Unterricht in einzelnen Kompetenzen noch stärker sprachfördernd wirken könnte. Es wurde deshalb in dieser Arbeit nach Wegen gesucht, den immersiven Unterricht zu optimieren. Der sogenannte natürliche Spracherwerb gilt bei guter Motivationslage als erfolgreicher als der sogenannte gesteuerte, schulische L2-Erwerb. Es ist deshalb naheliegend, im Unterricht nach didaktischen Möglichkeiten zu suchen, die dem natürlichen Erwerb entsprechen. Es wurde von der Hypothese ausgegangen, die bestätigt wurde, dass der natürliche L1- und L2-Erwerb zusammenhängen. Es ist aufgezeigt worden, wie die Verbindungen zwischen natürlichem L1- und L2-Erwerb sind und welche Lern- und Lehrstrategien vom natürlichen Erwerb in jedem Fremdsprachenunterricht, vor allem aber im immersiven, übernommen werden können. Es stand auch die Frage im Raum, ob und welche Steuerungsmöglichkeiten der natürliche Erwerb enthält, was in Kap. 2.3. bejaht wurde und wo auch deren Grenzen beschrieben wurden. Die Trennung zwischen «natürlichem» und «gesteuertem» Erwerb kann somit in einer absoluten Form nicht mehr aufrecht erhalten werden, und die verschiedenen Lernarten und Steuerungsmechanismen können gut in eine Immersionsdidaktik integriert werden. Viele in den immersiven Unterricht integrierte Elemente des natürlichen Erwerbs erklären einen grossen Anteil des Erfolgs.

Um aus dem bisherigen gesteuerten Unterricht ebenfalls geeignete didaktische Elemente entnehmen zu können, wurden anschliessend der traditionelle Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer sowie die zugrundeliegenden

Lehrmittel kritisch analysiert und nachvollzogen, wie stark das Geschehen und demnach auch das Wissen der Lehrkräfte und die vorhandenen wissenschaftlichen Kenntnisse auseinanderklaffen. Das heisst aber nicht, dass nicht auch aus dem gesteuerten Unterricht sprachlernfördernde Elemente im immersiven Unterricht verwendet werden sollen, wie das Bewusstmachen von sprachlichen Strukturen (vgl. Kap. 3.1.5) und die bewusste Anwendung von Lernstrategien (vgl. Kap. 3.2).

Diese nun aufgearbeiteten theoretischen Kenntnisse wurden im Langzeitforschungsprojekt von Stern et al. (1998) mit Erfolg in die Praxis umgesetzt, woraus auch das vorliegende didaktische Modell für eine Immersionsdidaktik entstanden ist. Diese Arbeit bezieht zusätzlich alle für wichtig gehaltenen Aspekte des Unterrichts ein, auch z.B. Kenntnisse über individuelle Unterschiede der Lernenden, in der Hoffnung, die Verbindung von Theorie, empirischer Forschung und Praxis führe für die Lehrenden und Lernenden zu besseren Bedingungen. Sie ist auf der sichereren Grundlage des empirischen Langzeitprojekts ein Versuch einer Synthese.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt, wo von behördlicher Seite das Interesse an immersivem Unterricht wächst, und Projekte bereitwillig gefördert werden, stellt das grösste Problem die Ausbildung und mehr noch die Fortbildung der amtierenden Lehrkräfte dar. Es müssen sowohl Sprachlehrkräfte als auch Sachlehrkräfte auf den neuesten Stand gebracht werden. Dazu bräuchte es eine wissenschaftlich breit abgestützte theoretische und empirische Aufarbeitung von immersivem Unterricht als Basis für Ausbildungskonzepte, die interkantonal verwirklicht werden sollten.

Folgende Thesen geben gleichzeitig Antwort auf häufig gestellte kritische Fragen:

1. Mit immersivem Unterricht kann jederzeit und in jedem Alter begonnen werden:  
Bei frühem Beginn wird vor allem handelnd und anschaulich unterrichtet. Das begriffliche Wissen wird gleichzeitig in der L1 und L2 aufgebaut.  
Bei späterem Beginn (mit Lernenden, die noch über wenig L2-Kompetenzen verfügen) fängt man mit bilingualem Sachunterricht an, um die komplexere Materie erklären zu können.
2. L1 sprechende Lehrpersonen (Native speakers) mit immersionsdidaktischer Ausbildung wären wünschenswert, aber gut sprechende, motivierte und lernbereite L2-Lehrkräfte können der Aufgabe auch gerecht werden (Diskrepanz zwischen Wünschbarkeit und Machbarkeit).
3. Je nach zu erreichendem Ziel, nach Ressourcen bei den Lehrkräften, nach Zusammensetzung der Schüler(-innen)population, nach zu unterrichtendem Sachfach und je nach Rahmenbedingungen (Klasse, Schulhaus, Gemeinde, Kanton usw.) müssen in jedem Fall unterschiedliche Modelle er-

arbeitet werden.

4. Bilingualer Sachunterricht muss durch Fremdsprachenunterricht ergänzt werden, bis eine genügend hohe Sprachkompetenz der Lernenden erreicht worden ist.
5. Weder die L1 noch die fachliche Materie (ausser während einer Einführungszeit von etwa 6 Monaten) werden durch immersiven Unterricht beeinträchtigt.
6. Da jeder Unterricht, auch der Sachunterricht, Sprachunterricht ist, bedingt dies eine Ausbildung der Sachlehrkräfte in Spracherwerb allgemein sowie in Immersionsdidaktik, vor allem der Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Richtung, die bisher keine diesbezügliche Ausbildung erhielten.
7. Im bilingualen Sachunterricht werden die Erstsprachen gezielt eingesetzt, um Synergien zu gewinnen.
8. Benötigte Lernstrategien werden vorgängig in den Erstsprachen eingeübt.
9. Es sind in jeden Sprach-/Sachunterricht Erkenntnisse der interkulturellen Bildung und der «language awareness» einzubeziehen.
10. Da es noch sehr wenige Materialien gibt, braucht es anfänglich Arbeitsgruppen, die sie gemeinsam herstellen oder einen Materialienpool.
11. Projekte oder Schulversuche sollten als Beitrag zur Theoriebildung und als Grundlagen für empirische Forschung begleitet und evaluiert werden, bis sich eine Immersionsdidaktik etabliert hat, und jedem Projekt sollte mindestens eine ausgebildete Lehrkraft zur Verfügung stehen.
12. Auch im bilingualen Sachunterricht wird letztlich Einsprachigkeit und Korrektheit angestrebt, damit totaler Immersionsunterricht erfolgreich abgeschlossen werden kann.

Diese Arbeit soll vor allem den Lehrkräften in der Praxis dienen und sie ermutigen, die für sie relevanten theoretischen Grundlagen zu nutzen und in einen praxisverändernden Diskurs mit der Forschung einzutreten.

## Literaturverzeichnis

- Achermann B., Bawidamann M., Tchang-George M. & Weinmann H. (2000). Envol 5. Kl. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Aebli, H. (1981). Denken: das Ordnen des Tuns. Band II. Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (1995). Handbuch Fremdsprachenunterricht (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Franke.
- Beck E., Guldemann T. & Zutavern M. (1994). Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), Verstehen (S. 207-225). Bern: Hans Huber.
- Boeckmann, K.-B. (1997). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. Arbeiten zur Sprachenanalyse 26. Frankfurt a/M: Peter Lang.
- Bremer, H.-H. (1999, 24. Juni). Kein Beitritt Frankreichs zur Sprachcharta. Neue Zürcher Zeitung, S. 2.
- Brohy, C. (1997). Promotion de la langue partenaire. Concept élaboré par le groupe de travail (groupe noyau) pour la promotion de la langue partenaire à l'école. Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles. Fribourg.
- Brohy, C. (1998). Zweisprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen. Zu beziehen bei der «Arbeitsgemeinschaft für die Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz». A. J. Racine. Forum für die Zweisprachigkeit, Rockhall IV, Seevorstadt 99, 2501 Biel/Bienne.
- Brohy, C. & Brégy, A.-L. (1998). Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: What's in a name? Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67, 85 - 99.
- Bronckart, J.-P., Marschall, M., & Plazaola Giger, I. (1999). Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues: étude de leur transposition didactique. Rapport de valorisation. Programme national de recherche 33. Berne. PNR 33, Institut de pédagogie, Université de Berne.
- Brun, F., Tamborini, P., Thalmann, P., & Thörig, Ch. (1981). On y va! Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bruner, J. (1997). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.
- Butzkamm, W. (1995). Methodik und Methoden. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht (3. Auflage) (S. 180 - 188). Tübingen: Franke.
- Butzkamm, W. (1996). Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts. *Babylonia*, 2, 58-64.
- Coady, J. & Huckin, Th. (Eds.). (1997). Second Language Vocabulary Acquisition: a rationale für pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christ, H. & Hüllen, W. (1995). Fremdsprachendidaktik. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht (3. Auflage) (S. 1-7). Tübingen: Franke.
- Dahinden, B., Klee P., Le Pape Racine Ch., Manno G., Ochsner Jannibelli G., Rusch H.-U., Tchang-George M. & Wüest J. (2000). Envol 7. Kl. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Diehl, E. (1999). Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS Projekt. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 70, 7-26.
- Digeser, A. (1983). Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften: Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle. Stuttgart: Klett.
- EDK. (1987). Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen. Bern. Zu beziehen bei: Sekretariat EDK, Zähringerstr. 25, 3001 Bern.
- EDK. (1992). Reform des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schule. Dossier 20. Bern. Zu beziehen bei: Sekretariat EDK, Zähringerstr. 25, 3001 Bern.
- EDK. (1995). Erklärung der EDK zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Bulletin Langue 2, 2. Zu beziehen bei: Sekretariat EDK, Zähringerstr. 25, 3001 Bern.
- EDK. (1998). Fremdsprachenunterricht, Forschung und Praxis im Fremdsprachenunterricht - Begegnung, Austausch, Umsetzung. Dossier 52. Bern. Zu beziehen bei: Sekretariat EDK, Zähringerstr. 25, 3001 Bern.
- EDK. (1998). Gesamtsprachenkonzept: Was für Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bern. Zu beziehen bei: Sekretariat EDK, Zähringerstr. 25, 3001 Bern.
- Edmondson, W. & House, J. (1993). Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Franke.
- Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Enns-Connolly, E.E., Glick, C., Lanker, H. R. & Racine, A.J. (1994). Tandem, Netzwerkbrief 1. (zu beziehen bei der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lerbermatt, CH 3098 Köniz)
- Eriksson, B. (1995). Der Einfluss der Erstsprache beim Zweitspracherwerb. *Babylonia*, 2, 16-20.
- Eriksson, B., Le Pape, Ch. (1995). Deutsch - Französisch: Zweisprachiges Lernen. *Leseforum Schweiz, Informationsbulletin*, 4, 3 - 6.

- Eriksson, B., Le Pape, Ch., Serra Oesch, C., Reutener, H., & Stern, O. (1997). Modell eines inhaltsorientierten zweisprachigen Unterrichts an der Sekundarstufe I. In E. Beck, T. Guldemann, & M. Zutavern, (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel*. Konstanz: UVK Universitäts Verlag (S. 261 - 268).
- Eriksson, B., Le Pape Racine, C., & Reutener, H. (2000). *Prêt-à-partir. Immersion in der Praxis*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gallin, P. & Ruf U. (1990). *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer, Schweiz.
- Gambembo, A. (1997). Genève - Hombrechtikon: Schüleraustausch - échange. *Babylonia*, 3, 39 - 40.
- Gassmann, B. (1992). *Lernspuren: Metakognition und Lernen. Was 13-jährige im Lernjournal über ihr Lernen schreiben*. Unveröffentlichte Seminararbeit. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Glinz, H. (1994). *Grammatiken im Vergleich*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gordon Scott, A. (1997). A case study of an English-language 'immersion' project in the Swiss city of B. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Bern.
- Götze, L. (1994). Zum Stand der Hirnforschung - Konsequenzen für den Zweitspracherwerb. In S. Merten (Hrsg.), *Von lernenden Menschen. Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse*. Festschrift für B. Weisgerber zum 65. Geburtstag (S. 178-190). Rheinbreitbach: Dürr & Kessler.
- Grimm, H. (1987). Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. (S. 578-636). München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grimm, H. (1995). Sprachentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 705-751) München-Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Grosjean, M. (1995). *Les échanges de classes, clé en main*. République et Canton de Neuchâtel. Département de l'instruction publique et des affaires culturelles. Office de matériel scolaire. Deutsche Übersetzung in Bearbeitung.
- Hänni, R. (1990). Ist Lernen im Tandem eine Methode? In *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen* (S. 73 - 82). Freiburg: Universitätsverlag Freiburg.
- Hermann-Brennecke, G. (1993). Schulisches Fremdsprachenangebot im Urteil der Lernenden. In J.-P. Timm & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. (S. 434-448). Bochum: Brockmeyer.
- Kielhöfer, B. (1996). Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit. *Babylonia*, 2, 7-17.

- Kim, K.H.S., Reilkin, N.R., Kyoung-Min, L. & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature. International weekly journal of science*, 388, 171-174.
- Kim, O.-S. (1993). *Interaktion und Zweitspracherwerb*. Frankfurt a/Main: Peter Lang.
- Klapper, J. (1996). *Foreign-language learning through immersion: Germany's bilingual-wing schools*. Lampeter (GB): The Edwin Mellen Press Ltd.
- Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren: Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Künzle, B., Müller, M. (Hrsg.). (1990). *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg (CH): Universitätsverlag Freiburg.
- Le Pape, Ch. (1995). *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1*. *Schulpraxis*, 3, 14-18.
- Lüdi, G., Werlen, I., Franceschini, R., Antonini F., Bianconi S., Furer J.-J., Quiroga-Blaser Ch. & Wymann A. (1997). *Eidgenössische Volkszählung 1990. Die Sprachenlandschaft Schweiz*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Lüthi, Th. (1998, 18. März). *Bilderkatalog des Gehirns*. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 65.
- Mahlstedt, S. (1996). *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt: Peter Lang.
- Malinverni, M., Roncoroni, F., & Viecelli, F. (1997). *Orizzonti*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Martin, J.-P. (1994). *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald.
- Merten, S. (Hrsg.). (1994). *Von lernenden Menschen. Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse*. Festschrift für B. Weisgerber zum 65. Geburtstag. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*, Reihe Sprachlandschaft, Band 21. Aarau: Sauerländer.
- Pekarek S., Saudan, V. & Lüdi, G. (1996). *Apprentissage du français en suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 87-111.
- Perregaux, Ch. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.
- Plazaola Giger, I. (1996). A propos des méthodes communicatives: la transposition didactique en FLS (Français Langue Seconde). *Vals/Asla* 64, 145 - 165.
- Racine, A. J. (1997). *Mehrsprachiger Unterricht in der Schweiz*. In *Forum Helveticum*, Bundesamt für Kultur (Hrsg.), *Punts - Ponti - Ponts - Brücken*, 7, 52-58.
- Rampillon, U. (1994). *Language Awareness - eine Orientierung für den Fremd-*

- sprachenunterricht der Sek. I. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4, 43.
- Renninger, S.-V. (1998, 18. März). Wieviel Sprache liegt im Gen? Neue Zürcher Zeitung; S. 67.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994). Verstehen, Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Hans Huber.
- Reye, B. (1998, 18. März). Sprachatlas als Navigationssystem. Tages-Anzeiger, S. 44.
- Saudan, V. (1999). Approche communicative et pédagogie des échanges. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Basel.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. & Koch, L. (1999). Europäisches Sprachenportfolio. Arbeitsgruppe Portfolio. Bern: Pilotprojekt der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK).
- Siegwart, R. W. (1997). Lehrpersonenaustausch im Dienste des Immersionsunterrichts. *Babylonia*, 3, 73-75.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape, Ch., Reutener, H. & Serra Oesch, C. (1995). Französisch lernen im Sachunterricht. *Schweizer Schule*, 3, 3-12.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape, Ch., Reutener, H., & Serra Oesch, C. (1996). Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. *vals/asla Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 9-33.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H., Serra Oesch, C. (1998). Französisch - Deutsch, Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33. Zu beziehen bei: Pädagogisches Institut der Universität Bern, Muesmattstr. 27, 3012 Bern.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener H., Serra, C. (1999). Französisch - Deutsch, Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Zürich: Rüegger.
- Stiftung Sprachen und Kulturen (Hrsg.). (1997). Sprachtaustausche (Themenheft). *Babylonia*, 3.
- Stiftung Sprachen und Kulturen (Hrsg.). (1998). Die Zukunft der Sprachen in der Schweiz: das Gesamtsprachenkonzept (Themenheft). *Babylonia*, 4.
- Szagan, G. (1993). Sprachentwicklung beim Kind: eine Einführung (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Szagan, G. (1996). Sprachentwicklung beim Kind: eine Einführung (6. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wendt, M. (1996). Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Werlen, I. (1997, Dezember). Der Bonus der Mehrsprachigkeit. Vortrag gehalten an der Generalversammlung der APEPS (Vereinigung zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz), in Sion.

- Wode, H. (1993). Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1994). Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Kiel: I & F Verlag.
- Wode, H. (1995). Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Wolff, D. (1994). Beobachtung und Experiment im zweitsprachlichen Klassenzimmer: Ein Überblick über methodische Ansätze in der empirischen Zweitsprachenforschung. In S. Merten (Hrsg.), Von lernenden Menschen. Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse. (S. 160-177) Rheinbreitbach: Dürr & Kessler.
- Wygotski, L.S. (1974). Denken und Sprechen. Stuttgart: S. Fischer.
- Zimmermann, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & Th. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 5 - 19). Cambridge: Cambridge University Press.



## Anhang 1

## Hörverstehen

vor dem Zuhören und Zusehen (Video)	während des Zuhörens	nach dem Zuhören
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorwissen aktivieren</li> <li>- Überlegungen zum Textumfeld machen</li> <li>- Hypothesen bilden, Erwartungen an den Text formulieren</li> <li>- themenbezogenen Wortschatz erarbeiten; Wortfelder, Schlüsselwörter, Sachfelder usw.</li> <li>- textbezogene Strukturen erarbeiten: Redemittel, Satzkonstruktionen, Satzglieder usw.</li> <li>- Fragen an den Text im voraus lesen oder Fragen an den Text stellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geräusche, Stimmen, Textsorten identifizieren, Nonverbales wahrnehmen und deuten</li> <li>- sich auf Hauptaussagen konzentrieren</li> <li>- Inhalt des Textes mit einem Wort, einem Satz, einem Titel charakterisieren</li> <li>- auf Schlüsselwörter, Paraphrasen, Wörterlisten, auf Namen und Zahlen achten</li> <li>- sich auf gewisse Formen, Wörter, Aussagen konzentrieren</li> <li>- eine Skizze, eine Tabelle zum Inhalt ergänzen</li> <li>- Fragen an den Text stellen, Verständnis signalisieren (<i>je ne comprends pas</i>)</li> <li>- Informationen, Fragen notieren</li> <li>- nach Diktat mitschreiben</li> <li>- mitlesen eines vorgelesenen Textes</li> <li>- Informationen nach verschiedenen Kriterien ordnen</li> <li>- Bilder zum Verständnis beiziehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unklarheiten formulieren, sich auf ein nochmaliges Hören vorbereiten</li> <li>- die zu Beginn aufgestellten Hypothesen überprüfen</li> <li>- Fragen beantworten</li> <li>- ein Bild malen, ein Mindmap oder Cluster erstellen, Rollenspiele, etc.</li> <li>- den Textinhalt (anhand der Notizen) mdl. zusammenfassen (auch in der L1).</li> <li>- Wichtiges schriftlich (z.B. an der Wandtafel) zusammenfassen</li> <li>- einen Eintrag ins Lernjournal (auch mit Hilfe von Bildern) gestalten</li> <li>- Überlegungen zu Textaussagen und zur Textrelevanz für das Sachthema anstellen, zusammen diskutieren, eine schriftliche Stellungnahme abgeben</li> <li>- Schlüsselfragen stellen: <i>qui, quoi, quand, où, comment, combien, pourquoi</i></li> <li>- sich gegenseitig in der Aussprache und in der Sprachform verbessern</li> </ul>

(Eriksson, Le Pape Racine & Reutener, 2000)

## Anhang 2

## Leseverstehen

vor dem Lesen	während des Lesens	nach dem Lesen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorwissen aktivieren, antizipieren von Inhalten oder Begriffen</li> <li>- zum Thema assoziieren</li> <li>- Hypothesen zum Text oder Textumfeld aufstellen, z. B. anhand von Bildern</li> <li>- themenbezogenen Wortschatz erarbeiten; Wortfelder, Schlüsselwörter, Sachfelder etc.</li> <li>- textbezogene Strukturen erarbeiten: Redemittel, Satzkonstruktionen, Satzglieder usw.</li> <li>- neue Graphem-Phonem-Bezüge trainieren (vgl. Aussprache)</li> <li>- vor dem eigenständigen Lesen einen ähnlichen Text in der Klasse als Modell gemeinsam lesen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textsorte beachten</li> <li>- selektives Lesen: Überschriften, Nummern, Namen, Titel, einzelne Sätze, einzelne Kapitel beachten</li> <li>- Illustrationen zum Verständnis beiziehen</li> <li>- aus Kontext und mit Hilfe des eigenen Wissens Inhalt erschliessen, nicht Wort für Wort verstehen</li> <li>- satzübergreifende Verarbeitung, Referenzen, logische Bezüge, Textstrukturen erkennen (wer spricht was, wo wird etwas beschrieben, wo ...)</li> <li>- Wortformen beachten: Verben, Nomen etc. im Text erkennen</li> <li>- Schlüsselwörter, Paraphrasen beachten (unterstreichen)</li> <li>- Wörter zuerst aus Kontext erschliessen, dann ihre Bedeutung im Wörterbuch überprüfen, die Wortformen analysieren</li> <li>- Fragen an den Text stellen (<i>qui a fait ...</i>), Informationen und Fragen notieren</li> <li>- Text-Bildpaar ausfüllen, Stichwortschema herstellen, Notizen nehmen</li> <li>- reziprokes Lesen</li> <li>- deutsche Texte zum Verständnis beiziehen</li> <li>- Text auf Fragen hin durchlesen</li> <li>- auf Deutsch Notizen machen</li> <li>- Texte Bildern zuordnen</li> <li>- französische Texte deutschen Texten zuordnen</li> <li>- beim Vorlesen mitlesen</li> <li>- Sätze in die richtige Reihenfolge bringen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wörter aufschreiben, die den Text charakterisieren</li> <li>- Überschriften zu Abschnitten finden, den Text gliedern</li> <li>- Fragen zum Text beantworten</li> <li>- den Text umgestalten, z.B. ein Bild malen, Mindmap, Information umformen, in andere Textsorte setzen, Rollenspiele, Karten, Graphik Gedicht etc.</li> <li>- mündlich oder schriftlich zusammenfassen</li> <li>- Überlegungen zu Textaussagen und zur Textrelevanz für das Sachthema anstellen</li> <li>- den Text in der Klasse diskutieren (<i>pro und contra</i>)</li> <li>- Inhalt vortragen, präsentieren</li> <li>- Interviews zum Thema durchführen</li> <li>- Text als Modell nehmen und einen Paralleltext schreiben</li> <li>- Eintrag ins Lernjournal: Reflexion des Leseverstehens</li> <li>- die zu Beginn aufgestellten Hypothesen über den Text überprüfen</li> <li>- angewendete Lesestrategien besprechen</li> <li>- einen Lückentext ausfüllen</li> <li>- Text auf Deutsch übersetzen</li> <li>- Resultate gemeinsam besprechen</li> <li>- einen deutschen Text schreiben</li> <li>- gegenseitiges Abfragen mit Karten</li> <li>- Fragen zum Text für andere formulieren</li> <li>- Textstrukturen/grammatische Strukturen besprechen</li> <li>- Text zum Vorlesen vorbereiten</li> </ul>

(Eriksson, Le Pape Racine & Reutener, 2000)

## Anhang 3

vor dem Sprechen	während des Sprechens	nach dem Sprechen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorwissen aktivieren</li> <li>- Überlegungen zum Textumfeld machen</li> <li>- themenbezogenen Wortschatz erarbeiten: Wortfelder, Schlüsselwörter, Sachfelder usw.</li> <li>- textbezogene Strukturen erarbeiten: Redemittel, Satzkonstruktionen, Satzglieder Fragen formulieren etc. (vgl. oben)</li> <li>- Präsentation vorbereiten: Auftreten, deutliches Sprechen, visualisieren, Blickkontakt, Mimik und Gestik usw.</li> <li>- Stichworte zur Gesprächsvorbereitung notieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auf Merkmale einer guten Präsentation achten</li> <li>- die Aussprache beachten</li> <li>- auf eigenes nonverbales Verhalten (Blickkontakt, Pausen) achten</li> <li>- Illustrationen, Wandtafel, Hellraumprojektor, Karten, Notizen als Verstehenshilfen verwenden</li> <li>- geübte Teilleistigkeiten einsetzen (z. B. Wendungen, Frageformen, Zeitformen)</li> <li>- nach Wörtern fragen, bei Unkenntnis deutsche Wörter verwenden</li> <li>- Verständnis der Zuhörenden prüfen, ev. nachfragen</li> <li>- Aufträge an Zuhörende erteilen</li> <li>- Sprechen auf Tonband</li> <li>- Rollenspiele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragen der Zuhörenden beantworten</li> <li>- Verständnis evaluieren</li> <li>- Rückmeldungen erfragen</li> <li>- die eigene Sprechkompetenz im Lernjournal reflektieren</li> <li>- Präsentations-Kompetenz evaluieren</li> </ul>

(Eriksson, Le Pape Racine &amp; Reutener, 2000)

## Schreiben

## Anhang 4

vor dem Schreiben - planen	während des Schreibens - formulieren	nach dem Schreiben - überarbeiten
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorwissen aktivieren</li> <li>- Überlegungen zum Textumfeld machen</li> <li>- einen Text zum Thema lesen, ein Gespräch dazu führen</li> <li>- themenbezogenen Wortschatz erarbeiten: Wortfelder, Wortfamilien, Schlüsselwörter, Sachfelder, Mind-Maps, Cluster, Wörterlisten usw.</li> <li>- textbezogene Strukturen erarbeiten: Redemittel, Satzkonstruktionen, Satzglieder usw. (vgl. oben)</li> <li>- Fragen ans Thema zusammenstellen</li> <li>- selbstständig Informationen beschaffen in Bibliotheken, Zeitungsarchiven, in Lexika und im Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geübte Teilleistigkeiten einsetzen (z. B. Wendungen, Frageformen, grammatische Strukturen, Zeitformen)</li> <li>- Wörterbuch verwenden</li> <li>- grammatische Regeln nachschlagen</li> <li>- vorbereiteten Wortschatz einsetzen</li> <li>- deutsche Wörter/Satzteile verwenden, falls französische nicht realisierbar sind</li> <li>- sich an einem Modell orientieren</li> <li>- gruppenweise Streifentexte zu einem Thema schreiben und gemeinsam zusammensetzen</li> <li>- Blickkommentar</li> <li>- einen Text mit vorgegebenen Elementen schreiben</li> <li>- auf Deutsch übersetzen</li> <li>- vorgegebene Sätze und Teilsätze zu einem Text zusammensetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeiten austauschen und gegenseitig überarbeiten</li> <li>- selbstständig überarbeiten</li> <li>- auf bestimmte Strukturen achten</li> <li>- die Orthographie und Grammatik kontrollieren</li> <li>- Wörterbücher einsetzen</li> <li>- nach der Überarbeitung den Text gestalten (Wandzeitung, Plakate, Hefteintrag usw.)</li> <li>- den Text zum Vorlesen vorbereiten</li> <li>- eigenes Schreiben im Lernjournal reflektieren</li> <li>- Text auf Tonband sprechen</li> <li>- Texte vergleichen</li> </ul>

(Eriksson, Le Pape Racine &amp; Reutener, 2000)

## Anhang 5

## Reziprokes Lehren – Entwicklung der Lesemethode (L1)

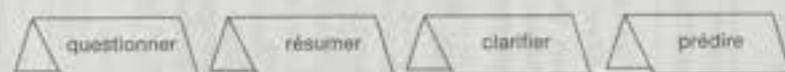
Vor ungefähr 15 Jahren haben A.L. Brown und A.S. Palincsar, zwei Forscherinnen aus den USA begonnen, für junge, schwache Leser/innen eine Lesemethode zu entwickeln, die einerseits das sinnentnehmende Lesen und andererseits das Übernehmen von Verantwortung fördern soll. Der Sinn eines Textes wird gemeinsam sprechend konstruiert. Theoretische Impulse gaben vor allem der russische Entwicklungspsychologe Wygotski. Mittlerweile haben viele Untersuchungen deren Erfolg im Lesen verschiedener muttersprachlicher Textsorten belegt. Unerwartete Nebeneffekte waren ein sozialeres Klima in der Klasse und geschriebene Texte mit mehr Tiefenstruktur (z.B. eher argumentativ anstelle von ausschliesslich additiv strukturiert).

Es empfiehlt sich, die Methode zuerst an erstsprachigen Texten (erzählende oder Sachtexte) einzuführen.

**Die Methode ist einfach**

Ein Text wird in Gruppen von drei bis fünf Schüler/innen, die um einen Tisch herum sitzen, gelesen. Der Text wird in sinnvolle Abschnitte eingeteilt, die anfänglich von der Lehrperson festgelegt und einzeln vorbereitet werden können, damit nicht weitergelesen wird. Jeder Abschnitt gilt als eine Einheit, in der jeweils ein Schüler oder eine Schülerin die Lehrerrolle übernimmt. Diese Aufgabe (Diskussionsleitung) muss übernommen werden, zu weiteren Handlungen darf aber niemand «gezwungen» werden.

Die Person in der Lehrerrolle leitet das Lesen des Abschnitts nach bestimmten Vorgaben. Zuerst wird der Abschnitt von allen still gelesen. Anschliessend werden in vier Phasen Strategien angewendet, deren Reihenfolge nur anfangs stur eingehalten werden muss. Als Einstieg kann im Zusammenhang mit dem **Titel** mit **Vorhersagen** begonnen werden. Als Symbol ihrer Lehrerrolle verfügt die jeweilige Person über vier Dachkarten:



Diese zeigen an, welche Phase gerade bearbeitet wird. Die vier Phasen sind:

1. **Fragen stellen**, die aus dem Text heraus beantwortbar sind, z.B. nach den Kernaussagen, wobei die Person in der Lehrerrolle beginnen kann, sie muss aber nicht, ausser, wenn niemand spricht.

2. **Zusammenfassen des Abschnitts**: Zusammenfassen heisst nicht nach-erzählen. Es können verschiedene Varianten vorgestellt werden. Dabei wird nicht gesagt, etwas sei falsch, sondern man kann ergänzen, vervollständigen, vorschlagen, solange, bis ein Konsens entsteht. Diese Phase dient der Selbstdiagnose: Die Lernenden merken, ob sie den Text zusammenfassen können oder nicht.

3. **Klären**: Beim Zusammenfassen auftauchende Unklarheiten können in dieser Phase noch geklärt werden. Spezielle Schwierigkeiten müssen isoliert und formuliert werden. Oft ist diese Phase kurz.

4. **Vorhersagen**: In der letzten Phase sollen Hypothesen über die Fortsetzung gebildet und formuliert werden. Die Auseinandersetzung erhöht die Erwartung, somit die Spannung und aktiviert das Vorwissen. Am Ende des Abschnitts werden die Karten der nächsten Person weitergegeben, die ihrerseits mit dem neuen Text die Lehrerrolle zu spielen hat.

**Zu beachtende Regeln:**

1. Es ist obligatorisch die Lehrerrolle zu übernehmen.
2. In der Gruppe darf sonst niemand gezwungen werden zu sprechen.
3. Keine Aussage ist von vornherein falsch. Mit Äusserungen wie: «Danke, möchte jemand etwas ergänzen oder vervollständigen?» oder «Ja, aber muss man nicht auch noch dieses oder jenes beachten?» oder «Haben wir nicht vergessen, dies oder das einzubeziehen?» oder «Global kann man sagen, dass ...» oder «im Detail denke ich ...» oder «Die Argumente sind mir nicht ganz klar» werden Ergänzungen offen gelassen und die Diskussion angeregt, ohne dass jemand blossgestellt wird.
4. Es spricht jeweils nur eine Person

Dieses Verfahren ermöglicht den Lernenden, das Tempo und den Inhalt der Gespräche selbst zu bestimmen. Das Fragenstellen wird positiv verstärkt und führt relativ leicht zu sozialer Anerkennung, was wiederum die Motivation erhöht. Es werden echte Fragen gestellt und der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler ist wesentlich höher als in traditionellen Lesestunden. Die Angst vor dem Fehler wird auf ein Minimum reduziert. Das gründliche Verständnis des Textes, d.h. Einsicht in Zusammenhänge zwischen den Textteilen, Erklären von Begriffen, Einbettung des neuen Wissens in das Vorwissen usw. wird gemeinsam konstruiert (daher der Begriff «reziprokes Lehren»). Durch das vermehrte Aussprechen der Gedanken aller Lernenden (Externalisierung) erhalten auch schwächere Lernende viele Anregungen und Einblick in die Lernschritte und Strategien anderer. Auf zwei Schwierigkeiten muss hingewiesen werden:

1. Es ist schwierig für viele Lehrkräfte, bei Fehlleistungen der Lernenden nicht sofort einzugreifen, d.h. wirklich Verantwortung abzugeben.

2. Die Lernenden brauchen eine Einführung in die Kunst der Gesprächsführung. Es gelingt nicht allen Lernenden sofort, die Lehrerrolle zu übernehmen. Mit der Zeit führen die Erfahrungen der Lernenden zu ausgeglichener Verhaltensweisen. Über die Probleme bei der Übernahme der Lehrerrolle lässt sich mit den Lernenden sehr gut sprechen.

Das einmal aus Texten erschlossene Wissen sollte festgehalten werden. Dies geschieht am ehesten, wenn aus diesem Wissen wieder etwas gemacht werden muss (Transfer), d.h. wenn das Lesen in einem grösseren Lernzusammenhang steht, z.B. das Erfahrene den andern Gruppen erzählen, einen Text oder eine Schüler/innenzeitung verfassen etc. Die Motivation ist höher, wenn die Gruppen verschiedene Texte lesen, die gewählt werden können.

Welches sind die Tätigkeiten der Lehrkräfte? Anfänglich können sie in den Gruppen wie Lernende mitmachen und den Prozess unterstützen. Mit der Zeit werden sie sich zurückziehen, eine Beobachterrolle einnehmen, um z.B. am Ende der Lektion formativ zu evaluieren. Über die Forderung der absoluten Abstinenz der Lehrkraft beim Erschliessen von Bedeutung besteht in der Fachwelt kein Konsens. Dies hängt von der jeweiligen pädagogischen Situation ab.

#### Weiterentwicklung der Methode für den Fremdsprachenunterricht (L2)

Im Rahmen des NFP33 Projekts, «Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1» wurde diese Methode für den L2-Erwerb weiterentwickelt und in sieben Klassen erprobt. Dabei ergaben sich einige wichtige Unterschiede.

- Die Gespräche können je nach Schwierigkeit des Inhalts in einer ersten Zeit auf Deutsch geführt werden, denn das nimmt den Respekt vor langen Texten, zudem ist auch das Training der Standardsprache wichtig.

Für die Anwendung der Methode in der Fremdsprache müssen vor allem in noch nicht fortgeschrittenen Klassen verschiedene Probleme gelöst werden: z.B.

- das Finden oder Schreiben von adäquaten, authentischen Texten (Geschichten oder Sachtexte)
- das Zusammensetzen der Gruppen: a) schwache und mittlere und mittlere und gute Lernende, b) Gruppen wählen lassen, c) nach dem Zufallsprinzip (z.B. auslosen) usw. Es stellt sich auch die Frage, ob man die Gruppen häufig ändern soll oder nicht. Über die Vorteile gewisser Gruppenzusammensetzungen kann man sehr gut mit den Lernenden sprechen.
- Die Verbesserung der Aussprache, weil wider Erwarten viele Lernende die Texte gerne laut vorlesen.
- Es müssen verschiedene Strategien zum Erschliessen von Inhalten vermittelt werden, die in üblichen Lehrmitteln noch nicht vorkommen. Beim ersten

Durchlesen sollen die Lernenden alles markieren, was sie verstehen (sprachliches und inhaltliches Vorwissen, Parallelwörter, logische Schlüsse, sprachliche Ableitungen usw.). Während der Diskussion soll der Text bearbeitet werden, auch mit Übersetzungen, Bemerkungen usw.

- In der ersten Klasse der Oberstufe haben die Lernenden noch zu wenig Grundlagen, um z.B. Verben im Wörterbuch zu finden. Es muss eine Einführung in das Nachschlagen in zweisprachigen Wörterbüchern geben.

Obwohl die Entwicklung der Methode in der Fremdsprache erst am Anfang steht, sind die bisherigen Erfahrungen vielversprechend. Die Lernenden wenden diese Methode mehrheitlich sehr gerne an. Es ist erstaunlich, wie intensiv und ausdauernd die Gruppen an einem Text arbeiten. Gross und sichtbar ist die Freude, wenn der Text dann «geknackt» werden konnte. Die «Lesemethode» ist zudem eine sehr gute Methode, möglichst viele Lernende zum engagierten Sprechen in einer echten Kommunikationssituation in der L2 zu bringen.

#### Französische Redemittel:

«Merci, est-ce que quelqu'un aimerait ajouter ou compléter quelque chose?», «Oui, mais ne faudrait-il pas aussi penser à ceci ou cela?» ou «N'avons-nous pas oublié d'inclure tel ou telle idée, technique, fait?» ou «Globalement, il faut dire...» ou «En détail je pense que...» ou «Son argumentation n'est pas tout à fait claire ...» usw.

#### Quellen:

- Palincsar, A.S. & Brown A.L. Reciprocal teaching of comprehension fostering and co-comprehension monitoring strategies. *Cognition and Instruction*, 1 (1), 117–175. (1984)
- Reusser K., Pauli Ch. & Stebler, R. Interaktive Lehr-Lernumgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste gründlichen Verstehens. In: Reusser K. & Reusser-Weyeneth M. (Hrsg.) Verstehen, Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, S. 227–259. (1994)



### Über die Autorin

Christine Le Pape Racine

Geboren am 18. September 1950 in St. Gallen; Tätigkeit in der Privatwirtschaft und Studium (1969–1974); Sekundarlehrerin in Dietikon (ZH) (1974–1992); Verschiedene Aufgaben in kommunalen und kantonalen Behörden; Studium der Pädagogik, Politikwissenschaft und Wirtschafts- und Sozialgeschichte an der Universität Zürich (1988–2000); Gründung der Firma Paperace: Sprachkurse, Sprachdidaktik, Organisation und Beratung (1992); Mitarbeit im zürcherischen Projekt «Französisch an der Primarschule» (1992–1996); Mitarbeiterin im Forschungsprojekt des schweizerischen Nationalfonds 33: Deutsch – Französisch, zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1 (1994–1997); Sprachlehrmittelautorin und Lehrer- und Lehrerinnenfortbildnerin; lebt mit ihrem Ehemann in Mühledorf, SO und in Hüttikon, ZH.



Section Header

Text block containing several lines of faint, illegible text.

Section Header

Main body of text on the left page, consisting of several paragraphs of faint, illegible text.

Main body of text on the right page, consisting of several paragraphs of faint, illegible text.

«Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte» eignet sich als fachliche Grundlage für alle Lehrkräfte, die bilingualen oder mehrsprachigen Unterricht erteilen möchten. Nach einer Einführung in die Grundbegriffe über Zwei- und Mehrsprachigkeit wird der Forschungshintergrund des Erst- und natürlichen Zweitspracherwerbs für deutschsprachige Leser/innen erstmals in einer so kompakten Weise kompetent aufgearbeitet. Abgestützt auf eine breite Basis theoretischer und empirischer Befunde entwirft die Autorin eine allgemeine Immersionsdidaktik, die sich nicht nur an Sprachdidaktiker/innen richtet.